Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370122
Centre d'intérêt: 520

Noreau, Jean-Jacques.

L'évolution d'une stratégie de changement : l'étude de l'entreprise de changement SEMEA dans l'enseignement élémentaire québécois / J. J. Noreau, R. Tessier, B. Tremblay. -- [Québec] : Ministère de l'éducation ; [Montréal] Institut de formation par le groupe, 1970.
viii, 263 p. : graph. ; 18 cm + 1 f. de pl. ; 52x18 cm plié à 18x18 cm.

Bibliographie: p. 261-263.

Cote Dewey: 372.9'714/N834e Cote LC: LB/1564/.C38

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Stage *Programme de perfectionnement *Evaluation de programmes *Méthode active *Pédagogie ouverte *Renouvellement pédagogique *Organisation du changement *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *SEMEA (Projet) *Stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active

Le volume présente le projet SEMEA (Stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active) et en analyse le développement à la lumière des recherches psycho-sociologiques sur le changement planifié. Le volume comporte trois parties principales: 1. une chronique des événements qui constituent la vie de SEMEA de 1965 à 1970; 2. une analyse de la stratégie employée par SEMEA pour transformer l'enseignement primaire, en vue de rendre compte de cette évolution et d'en saisir la portée; 3. une réflexion qui tente d'interpréter les données de l'analyse et de formuler un certain nombre d'hypothèses pour expliquer l'évolution de la stratégie.

La méthode de recherche utilisée s'apparente à la méthode historique. D'abord l'analyse a été faite a posteriori sans qu'il y ait eu dans le cours des événements aucune intention de codification des informations à des fins de recherche. Ensuite, on a fait appel aux documents écrits rassemblés après coup et au témoignage de ceux qui ont participé aux événements. Pour la description des opérations de SEMEA, une grille de description a été élaborée à partir des archives de la Mission des projets expérimentaux, afin d'objectiver au maximum la cueillette des informations.

On peut résumer ainsi les phénomèmes qui ont jalonné l'évolution de la stratégie de changement: 1. L'approche inhérente à la stratégie de SEMEA s'est modifiée; les dimensions de l'environnement déclarées prioritaires n'ont pas été les mêmes au cours des cinq années. 2. Au début unique, la stratégie de changement de SEMEA est devenue multiple; cette multiplicité a débouché sur l'intégration des composantes de la stratégie d'ensemble. 3. En ce qui concerne la méthodologie ou les façons concrètes de procéder pour instaurer un changement, la stratégie

SEMEA a connu d'importantes mutations dont on peut tenir compte dans le domaine du changement planifié.

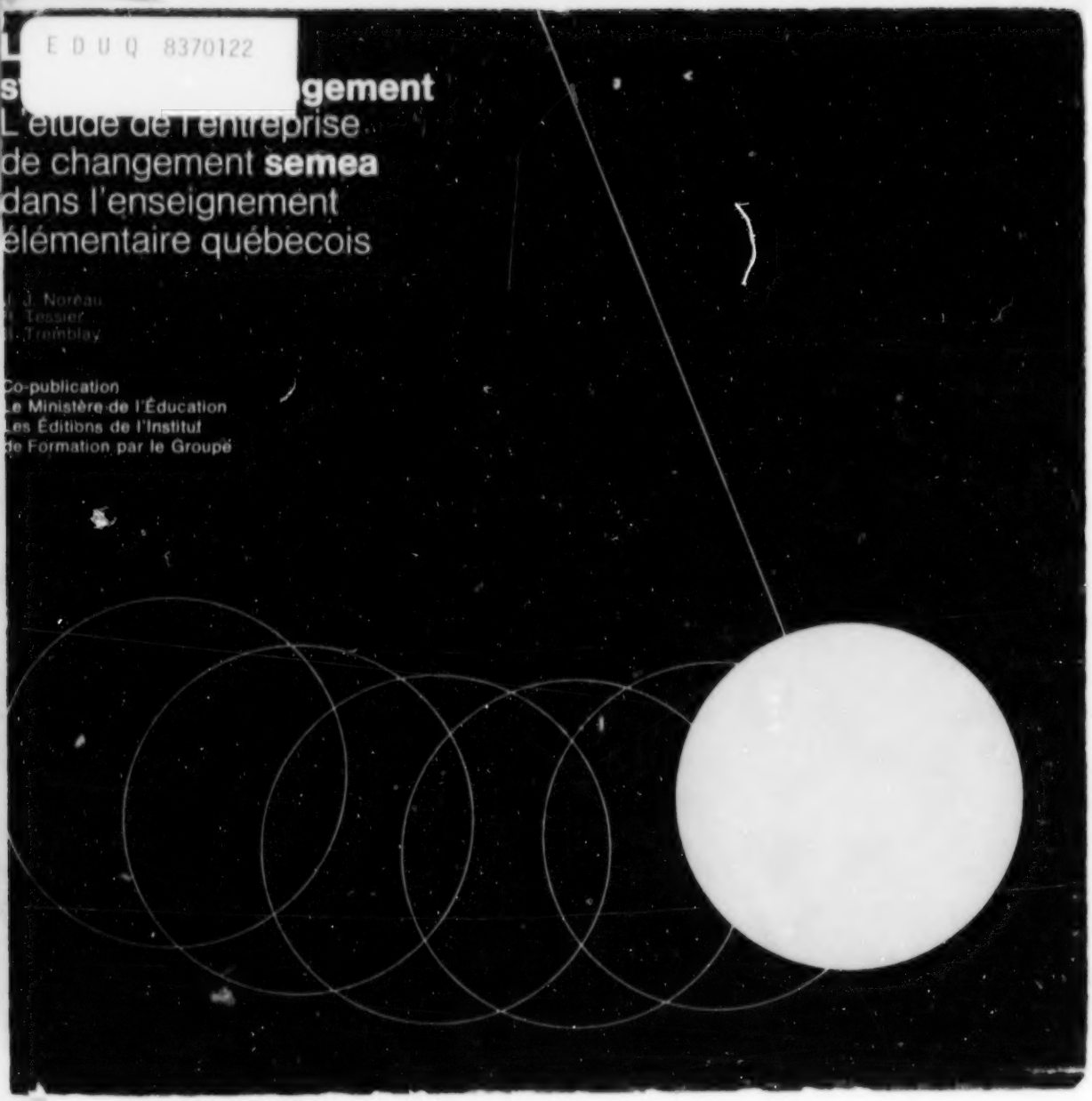
Type de document: r
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370122

L'étude de l'entreprise de changement **semea** dans l'enseignement élémentaire québecois

J. J. Noreau
R. Tessier
G. Tremblay

Co-publication
Le Ministère de l'Éducation
Les Éditions de l'Institut
de Formation par le Groupe



E D U Q 8370122

L'évolution d'une stratégie de changement

L'étude de l'entreprise de changement **semea** dans l'enseignement élémentaire québecois

J. J. Noreau
R. Tessier
B. Tremblay

Co-publication
Le Ministère de l'Éducation
Les Éditions de l'Institut
de formation par le Groupe

Les Éditions de l'Institut
de Formation par le Groupe
ont déjà publié

Leadership, autorité et animation de groupe
Yvan Tellier
Roger Tessier

La dynamique des groupes appliquée dans
une classe d'adultes

Guy Robert
Denis Royer
Yvan Tellier

Tous droits réservés.
Ottawa, Canada 1970.
Dépôt légal. — 3e trimestre 1970.
Bibliothèque nationale du Québec.

Cet ouvrage est dédié à

Arthur Tremblay
Pierre Billon
Marcel Boulard

Nous rendons aussi hommage aux membres et ex-membres de la Mission des Projets Expérimentaux et de l'Institut de Formation par le Groupe qui ont joué des rôles importants à un moment ou l'autre de la réalisation du Projet SEMEA.

M P E

ARCHAMBAULT	Jocelyne
BERGERON	Élise
BERTRAND	Roger
BOIVIN	Maurii
BRISSON	Lise
CELLIER	Patrick
DERONZIER	Jean
DRAINVILLE	Jacques
DUGUAY	Bertrand
ÉTIENNE	Andrée
ÉTIENNE	Francis
JOMPHE	Jean-Pierre
LEFEBVRE	Denis
LEFEBVRE	Pierre
LESSARD	Claude
NOREAU	Renée
POUPARD	Danielle
RACICOT	André
RODRIGUE	Anne-Marie
TARDIF	Henri
VACHON	Marie-Claire
VEILLETTE	Marcel

I F G

ALLAIRE	François
FORTIN	Aline
GAGNON	Jean
GARNEAU	Jean
LAFRANCE	André
LARIVEY	Michelle
POUPART	Robert
ROBERT	Guy
ROYER	Denis
TELLIER	Yvan
TESSIER	Michèle
TOULOUSE	Jean-Marie

La croissance démographique, les nouvelles exigences sociales et l'explosion technologique ont imposé à la plupart des systèmes d'éducation du monde des transformations très profondes. Partout, on parle de réforme scolaire, de renouveau pédagogique, du financement et de la planification de l'éducation. L'éducation du Québec a été, au cours de la dernière décennie, le théâtre d'une foule de changements qui ont modifié non seulement la nature mais aussi les finalités de notre système d'éducation. Changement et adaptation sont à la fois des impératifs et des défis pour les systèmes d'éducation.

Dans la mesure où l'on préfère les réformes aux révolutions, le changement devient une question centrale ; l'intention de « changer » débouche logiquement sur l'organisation et la planification du changement et c'est là la principale responsabilité des responsables du système d'éducation. Que cela soit heureux ou malheureux, il demeure évident que les changements, qu'ils soient sociaux, scolaires ou technologiques, ne s'implantent pas à coups de baguette magique.

Sous l'angle de la stratégie de changement mise en en œuvre, l'ouvrage de MM. NOREAU, TESSIER et TREMBLAY décrit, puis analyse la démarche d'un groupe de travail (Mission des Projets Expérimentaux) préoccupé de changement pédagogique dans l'enseignement élémentaire. Transformer les attitudes des enseignants face au changement en général et à l'acte d'enseigner en particulier est un objectif aussi complexe qu'audacieux ; d'intuition en expérimentation, d'expérimentation en postulats stratégiques, les responsables ont finalement identifié les principaux « piliers » d'une démarche systématique et les phases d'un processus démocratique de changement pédagogique.

De façon très vivante, les auteurs nous font d'abord prendre contact avec le vécu de cette expérience ; cette chronique nous donne accès aux enthousiasmes, aux difficultés, aux tâtonnements et aux illusions qu'un groupe d'agents de changement ne peut manquer de vivre.

Le récit est suivi d'une réflexion sur le concept de stratégie de changement ; cette conceptualisation a notamment l'avantage de préciser les caractéristiques et les limites de la notion de « stratégie ». Espérons aussi que la définition proposée par les auteurs incitera les praticiens et les théoriciens des sciences humaines à utiliser avec plus de discernement le terme « stratégie » ; à force d'être galvaudé, ce mot risque de perdre toute sa signification.

Mais, la principale valeur de cet ouvrage réside dans l'analyse que font les auteurs de l'évolution de la stratégie et dans le « modèle d'analyse » qu'ils ont conçu pour représenter, comprendre et expliquer les nombreuses dimensions en cause. Systématiquement, et sans dissimulation, les auteurs nous font connaître les facteurs d'évolution de la stratégie, les motifs des rajustements, les raisons des ré-orientations. Succès et échecs sont analysés avec le même souci « d'aller au-delà des apparences » et de comprendre objectivement les phénomènes.

Il est très important de mentionner l'impression générale qui se dégage de cette excellente analyse de l'évolution d'une stratégie de changement. Provoquer des changements dans l'agir des hommes, dans leur manière d'être ou de travailler est une entreprise extrêmement complexe. Les facteurs en cause sont si nombreux, variés et subtils que la plus raffinée des stratégies risque d'en négliger certains. Par ailleurs, refuser, plus ou moins consciemment, de planifier les changements en postulant que la rigueur intellectuelle est suffisamment

convaincante, c'est refuser de voir une partie de la réalité.

La « science » du changement est peut-être encore jeune ; mais, on a trop souvent tendance à croire (et l'éducation ne fait pas exception) que les transformations s'effectuent sans accroc à partir du moment où les ayant conçues, on en est fermement convaincu.

Dans l'ensemble, cet ouvrage raconte une expérience passionnante, clarifie la notion de « stratégie de changement » en y intégrant des dimensions jusque-là peu explorées et surtout, met en évidence la complexité d'une entreprise de changement en analysant l'évolution (5 ans) d'une stratégie spécifique, celle du projet SEMEA du ministère de l'Éducation.

Il reste à souhaiter que cette réflexion soit poursuivie, par les auteurs eux-mêmes ou par d'autres spécialistes des sciences humaines ; la réforme de notre système d'éducation risque de demeurer au niveau des « intentions » si cet « éclairage » stratégique ne lui est pas fourni et n'inspire pas l'action des responsables.

Guy SAINT-PIERRE,
Ministre de l'Éducation

Introduction 1

Première partie

Les événements
- Note préliminaire 3
- Le projet SEMEA — édition 1965-66 8
- 1966-1967 – L'entraide professionnelle et les interventions dans le milieu 21
- 1967-1968 34
- 1967-1968 – La formation des maîtres et le projet REPERES 43
- 1969-1970 64

Deuxième partie

Chapitre I
- Le changement social intentionnel 70

Chapitre II
- Le concept de stratégie 80

Chapitre III
- Modèle d'analyse d'une stratégie de changement 87
- Descriptions des variables du modèle d'analyse 91
1) Les objectifs 92
2) Les moyens 99
3) Les interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs 107
4) Les acteurs 109
5) Les rapports structuraux entre les acteurs et les objectifs 112
6) Les interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs 117

Chapitre IV
- Le modèle d'analyse du changement social en rapport avec les théories existantes sur le changement intentionnel planifié 122

Chapitre V
- Analyse de l'évolution de la stratégie de changement de SEMEA 144
1) L'évolution de la stratégie par rapport à ses objectifs 144
2) L'évolution de la stratégie par rapport aux moyens 174
3) L'évolution de la stratégie quant aux interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs 193
4) L'évolution de la stratégie quant aux acteurs mis en cause 200
5) L'évolution de la stratégie quant aux rapports structuraux objectifs-acteurs 206
6) L'évolution de la stratégie quant aux interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs 220

Chapitre VI
- Résumé des constatations de l'analyse 233
A) Les constantes 233
B) Les variantes 235
- Conclusions générales 243
A) L'évolution de l'approche 243
B) D'une stratégie unique à une stratégie d'ensemble 251
C) Les transformations méthodologiques au sein de la stratégie 253
D) Quelques questions pratiques posées par l'avenir de SEMEA 256
Bibliographie 261

Index des tableaux

Tableau I
Tableau chronologique 6-7

Tableau II
Calendrier des opérations 11

Tableau III
Le projet REPERES 46

Tableau IV
Le programme – cadre 47

Tableau V
La notion de stratégie et les notions connexes 64

Tableau VI
Modèle d'analyse d'une stratégie de changement 88-89

Tableau VII
La distance physique et culturelle des moyens 177

Tableau VIII
Les rapports structuraux objectifs-acteurs dans les stratégies de déclenchement 208

Tableau IX
Les rapports structuraux objectifs-acteurs dans les stratégies d'implantation 209

Tableau X
Les rapports objectifs-acteurs dans les stratégies de réforme du système de formation des maîtres 212

Tableau XI
Les rapports structuraux objectifs-acteurs dans les stratégies de régionalisation 214

Pourquoi ce livre

Le ministère de l'Éducation du Québec a lancé le projet SEMEA en janvier 1966. Même pour ses initiateurs, l'opération ne devait pas avoir de suites formelles autres qu'un effet d'entraînement pour l'enseignement élémentaire québécois. Cinq ans plus tard, le projet SEMEA existe toujours, même considérablement transformé.

Des méthodes d'éducation active au recyclage des enseignants, du perfectionnement des principaux d'école et des directeurs généraux des études aux programmes de formation des maîtres pour l'élémentaire et des stages en îlot culturel à de vastes opérations de changement pédagogique planifié, la Mission des Projets Expérimentaux a puissamment contribué à la transformation progressive de l'enseignement élémentaire au Québec.

En partie grâce à l'entreprise SEMEA, de nombreux enseignants, principaux d'école et administrateurs scolaires, tendent maintenant à se définir comme des agents de changement au service du renouveau de l'enseignement élémentaire. La Mission des Projets Expérimentaux a assuré l'animation de projets orientés sur la transformation non seulement des attitudes des maîtres mais aussi de la mentalité d'ensemble et même des structures fonctionnelles du système d'enseignement élémentaire.

L'accumulation des expériences, des stages et des projets de développement et la dimension des objectifs et des ressources mises à contribution font de SEMEA, après 5 ans, une opération de changement planifié d'une envergure exceptionnelle dans le domaine de l'Éducation. En raison même de son importance, il est apparu aux auteurs que l'expérience SEMEA devait faire l'objet d'une réflexion et d'une recherche systématique dont le monde de l'éducation et celui des sciences humaines pourraient tirer profit.

Les animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux et leurs consultants en psychologie sociale de l'Institut de Formation par le Groupe étaient déjà conscients en cours d'action des implications de certains choix stratégiques pour les théories du changement planifié. Mais il devenait urgent de réfléchir plus profondément sur la signification théorique des changements d'orientation et des décisions stratégiques qui les avaient provoqués. Et cela, à la fois pour faire le point, pour mieux comprendre et pour asseoir la prochaine étape de l'opération SEMEA sur des bases conceptuelles mieux éprouvées et plus solides que l'intuition, si générale que soit celle-ci. Des dimensions significatives de SEMEA, c'est *L'ÉVOLUTION DE LA STRATÉGIE DE CHANGEMENT* qui a retenu l'attention des auteurs et qui est devenue l'objet précis du présent ouvrage. La question centrale de ce volume est donc la suivante : « Comment s'est élaborée la stratégie de changement déployée par les responsables de SEMEA en vue de provoquer et d'accélérer la réforme de l'enseignement élémentaire québécois ? »

Dans cet ouvrage, nous tenterons donc d'aller au-delà d'un certain nombre de convictions acquises quant aux façons de procéder pour instaurer des changements dans une vaste organisation comme le système d'éducation. L'agent de changement, l'administrateur ou l'homme politique qui veulent modifier un aspect ou l'autre d'un système social, sont placés devant un grand nombre d'alternatives stratégiques plus ou moins explicites : les raisons qui motivent le choix d'une façon de procéder ou d'une autre peuvent être plus ou moins rationnelles et plus ou moins articulées les unes aux autres, mais elles constituent de toute manière la trame de la stratégie de changement.

Présenter le projet SEMEA et en analyser le développement à la lumière des recherches psycho-

sociologiques sur le changement planifié, voilà certes l'objectif majeur de cet ouvrage.

Ce livre se veut en plus une tentative de diffusion d'information sur l'opération SEMEA. Comme toute initiative qui dépasse le seuil de visibilité, SEMEA n'a pas manqué, en raison même de sa non-orthodoxie, d'être l'objet de rumeurs et la victime de mystifications qui en ont amplifié les qualités autant que les défauts.

Il faut donc voir dans cet ouvrage une tentative de clarification des intentions de SEMEA, de ses postulats de base et des méthodes employées à l'intention de ceux qui connaissent peu ou mal cette entreprise de changement.

Enfin, ce livre est aussi une réflexion théorique sur le changement planifié, à partir d'un modèle d'analyse dont nous espérons qu'il contribuera à une meilleure compréhension des divers facteurs en cause dans un processus de changement.

Ce que contient ce livre

Le présent volume comporte trois parties principales : il est d'abord une chronique, ensuite une analyse et enfin, une réflexion.

Une chronique, donc des événements qui constituent la vie de SEMEA de 1965 à 1970 ; bien que cette période soit relativement brève, les événements significatifs sont déjà nombreux et notre volonté de rendre témoignage et de faire connaître a dû s'accompagner, pour des fins d'espace, d'une sévère discrimination. Tous les événements, même très intéressants, qui ne sont pas strictement pertinents à l'analyse de l'évolution du projet SEMEA ont été passés sous silence.

La stratégie employée par SEMEA pour transformer l'enseignement élémentaire a considérablement évolué depuis 1965 ; pour rendre compte de cette évolution et mieux en saisir la portée, nous avons élaboré un modèle théorique d'analyse visant à intégrer les nombreuses dimensions par rapport auxquelles des stratégies de changement pourraient être comparées les unes aux autres et à travers lesquelles on puisse comparer les divers moments de l'évolution d'une même stratégie.

Ce modèle ou cette grille d'analyse est d'abord explicité puis confronté à la littérature sur le changement planifié avant d'être utilisé pour sa fin propre, c'est-à-dire l'analyse de l'évolution de la stratégie de changement du projet SEMEA.

Enfin, la troisième partie de ce volume est consacrée à une réflexion qui tente d'interpréter les données de l'analyse et de formuler un certain nombre d'hypothèses pour expliquer l'évolution de la stratégie dans une direction plutôt que dans une autre.

Comment nous avons procédé

La méthode de recherche que nous avons utilisée s'apparente à la méthode historique. D'abord l'analyse a été faite a posteriori sans qu'il y ait eu dans le cours des événements aucune intention de codification des informations à des fins de recherche. Comme l'histoire aussi, notre méthode de travail a fait appel aux documents écrits rassemblés après coup et au témoignage de ceux qui ont participé aux événements.

Au centre de notre démarche, figure la description des opérations SEMEA : à partir des archives de la Mission des Projets Expérimentaux (documents d'information, programmes de stages, évaluations des participants et des animateurs, etc.), une grille de description a été élaborée afin d'objectiver au maximum la cueillette des informations. Une fois faite, cette description est devenue le « matériel »

à partir duquel la chronique a été rédigée et sur lequel le modèle d'analyse a été appliqué.

Cette description a donc prêté à deux utilisations : d'une part, elle a alimenté la partie narrative de cet ouvrage. D'autre part, elle a constitué l'ensemble des données sur lesquelles a porté l'analyse de l'évolution de la stratégie de changement de SEMEA.

L'économie générale du présent volume se dégage facilement de ce qui précède : la première partie est consacrée à une narration des principaux événements qui ont marqué l'existence de SEMEA.

La deuxième partie, en un premier temps, suggère une définition de « la stratégie de changement », présente et explicite le modèle d'analyse puis le confronte aux théories et aux recherches consignées dans la littérature sur le changement planifié. En un deuxième temps, suivent les chapitres consacrés à l'analyse proprement dite, c'est-à-dire la mise en relation des catégories du modèle d'analyse et les caractéristiques concrètes du projet SEMEA de 1965 à 1970.

La troisième partie tente d'interpréter les résultats de l'analyse et élabore un certain nombre d'hypothèses explicatives de l'évolution de la stratégie de SEMEA.

Note préliminaire

Une stratégie d'action et de changement n'a de sens qu'en liaison étroite avec les événements dont elle vise à infléchir le cours. Ces événements sont d'autant plus importants qu'ils influent sur la stratégie elle-même et ainsi forcent à des ajustements et des réorientations de l'action.

Il nous est impossible d'analyser l'évolution de la stratégie de changement du projet SEMEA sans rendre compte de la stratégie elle-même ainsi que des événements qui en tissent la trame.

Cinq ans et près de 8000 individus n'entrent pas dans mille ou dix mille mots, nous le savons : néanmoins, nous consacrons la première partie de cet ouvrage à la narration la plus circonstanciée possible des événements majeurs de l'expérience SEMEA.

Les acteurs de cette vaste opération diront que cela ne leur rend pas justice : ils auront raison. Les pages qui suivent ne rendent pas toujours compte de leurs enthousiasmes, leurs espoirs, leurs inquiétudes, leurs déceptions, pas plus que leurs euphories et leurs sueurs froides. Ils nous le pardonneront.

Au plan méthodologique, la présente narration est issue de la description de chacune des opérations successives de SEMEA de 1965 jusqu'à 1970. Notre chronique sera divisée en tranches annuelles, l'année scolaire constituant la plupart du temps des blocs d'activités relativement homogènes et interreliées.

L'enseignement élémentaire en 1965

Les événements se déroulent très rapidement, et la mémoire a de la peine à les retenir. Les choses évoluent, se transforment et on oublie très facile-

ment ce qu'elles étaient, pour ne considérer que ce qu'elles sont devenues. Comment reconstituer le passé sans le créer de toutes pièces ? Comment essuyer la buée du temps qui colle aux événements ?

Pourtant, il n'est pas possible d'avoir une idée claire des transformations, qu'elles soient sociales, politiques ou scolaires, si on n'a pas de point de repère. Pour évaluer les transformations, pour en mesurer la portée réelle, il faut se souvenir un peu.

À la fin de l'année 1965, au moment où est élaboré le projet SEMEA, le ministère de l'Éducation a 18 mois.

Le règlement No I du ministère de l'Éducation vient à peine d'être promulgué ; on y parle d'individualisation de l'enseignement ; on y abolit le classement par degré pour le remplacer par le groupement par âge chronologique.

Le deuxième tome du rapport de la commission Parent est paru depuis quelques mois ; on y trouve exposés les principes de la réforme de l'enseignement élémentaire et secondaire dont le Règlement No I était inspiré.

Le rapport de la commission d'enquête n'est pas tendre : les commentaires qu'on y retrouve sur l'enseignement élémentaire sont sévères mais clairvoyants et difficilement contestables. Le rapport Parent propose l'école active, la centration de l'enseignement élémentaire sur les enfants, leurs besoins et leurs intérêts ; on y suggère le développement intégral de la personnalité de l'enfant par opposition à l'acquisition répétitive de connaissances encyclopédiques.

Par ailleurs, de 1960 à 1965, la réforme de l'éducation fait couler beaucoup d'encre : un peu tout le monde donne son avis sur ce que devrait être le système d'enseignement du Québec et rares sont les critiques qui épargnent l'enseignement élémentaire et, par ricochet, la formation que les maîtres reçoivent dans les écoles normales.

Pour sa part, le Règlement No I du ministère de l'Éducation ne parle pas explicitement d'école active ; il propose une nouvelle forme d'organisation de l'enseignement qui, en principe, veut permettre la cohabitation d'approches pédagogiques différentes. Cela ne trompe cependant personne et en 1965, la plupart des enseignants de l'élémentaire ont la certitude que l'école active va bientôt devenir obligatoire : l'école active s'en vient, il est urgent de se préparer si on ne veut pas être dépassé.

On parle beaucoup d'école et de pédagogie actives. Les ouvrages de Cousinet, de Freinet, de Dewey et de Mme Montessori sortent des bibliothèques ; on les lit ou on les relit avec un mélange d'espoir et de crainte.

Les méthodes actives sont dans l'air ; beaucoup affirment que l'école active est la nouvelle façon de procéder, que c'est ainsi qu'il faut faire et que la pédagogie active ou moderne est bien meilleure que la pédagogie dite traditionnelle. Les méthodes actives flottent aussi dans l'air en ce sens qu'elles n'ont pas encore de prise sur la réalité : beaucoup d'idées circulent mais bien peu se transforment en action pour atteindre la réalité scolaire quotidienne.

À la fin de l'année 1965, l'attention de la population est polarisée par la réforme de l'enseignement secondaire ; la création des commissions scolaires régionales, des comités régionaux de

planification de l'opération 55 *, l'avènement de la polyvalence, le gigantisme prévu des écoles secondaires polyvalentes et le transport scolaire sont autant de questions qui préoccupent beaucoup de parents et d'administrateurs scolaires. Aussi, malgré la publication du rapport Parent et la popularité de l'école active, l'enseignement élémentaire attire-t-il peu l'attention : on continue à y fonctionner, dans l'expectative, mais sensiblement de la même façon qu'auparavant.

La situation de l'enseignement élémentaire, bien qu'encore relativement stable, est cependant propice à l'éclosion d'initiatives et de changements. La balance entre le statu quo et la nouveauté est mal assurée et des stimulations ou sollicitations de toute nature et de toute provenance ajoutent de jour en jour à la précarité de l'équilibre.

À cette époque encore, on peut dire sans risque d'erreur que la presque totalité des maîtres de l'élémentaire enseignent d'une manière relativement traditionnelle. Bien sûr, les idées circulent et au plan intellectuel, des tendances commencent à se dessiner vers le renouveau pédagogique de l'enseignement élémentaire. Mais hormis l'apparition sur le marché de quelques manuels scolaires mieux illustrés et plus raffinés au plan de la didactique, l'enseignement élémentaire de 1965 se compare encore à celui du début du siècle.

S'il est encore vrai en 1970 que le métier d'enseignant à l'élémentaire n'a rien de prestigieux, la perception en était encore plus négative en 1965. Dans l'esprit de la plupart des gens, l'enseignement élémentaire est un travail, en grande partie réservé aux femmes, qui nécessite peu ou pas de compétence particulière. N'importe qui, (et effectivement le préjugé modelait la réalité) pouvait enseigner à l'élémentaire. Pour sa part, l'enseignement secondaire jouit d'un certain prestige dans la profession et on peut envisager d'y faire carrière. Par contre, on n'enseigne à l'élémentaire que pour mieux se préparer à l'enseignement secondaire.

Si un enseignant, après avoir œuvré pendant quelques années au niveau élémentaire, « passe au secondaire », c'est une promotion : on monte au secondaire, on descend à l'élémentaire.

À la fin de l'année 1965, enseignants et administrateurs scolaires sont d'accord en principe sur la nécessité de transformer l'enseignement élémentaire dans une perspective de pédagogie active et moderne. On réalise que l'approche, les méthodes, les procédés et les objectifs habituels sont un peu désuets et on convient qu'il *faudrait* se pencher sur le problème. Tout cela cependant n'est encore que des mots, car, sauf dans quelques écoles exceptionnelles, (École nouvelle St-Germain à Outremont, École Noël à Beloeil, École Notre-Dame-des-Rapides à Ville LaSalle), rien n'est vraiment changé. L'enseignant à l'élémentaire reste très préoccupé par l'acquisition de connaissances, les résultats aux examens, et la discipline dans la classe. Tous sont d'avis que quelque chose devrait être changé dans l'enseignement élémentaire, mais la plupart attendent que quelqu'un donne le signal du départ.

Le projet SEMEA allait dans une certaine mesure donner le feu vert au renouveau pédagogique à l'élémentaire.

* Création de 55 commissions scolaires régionales et régionalisation de l'enseignement secondaire.

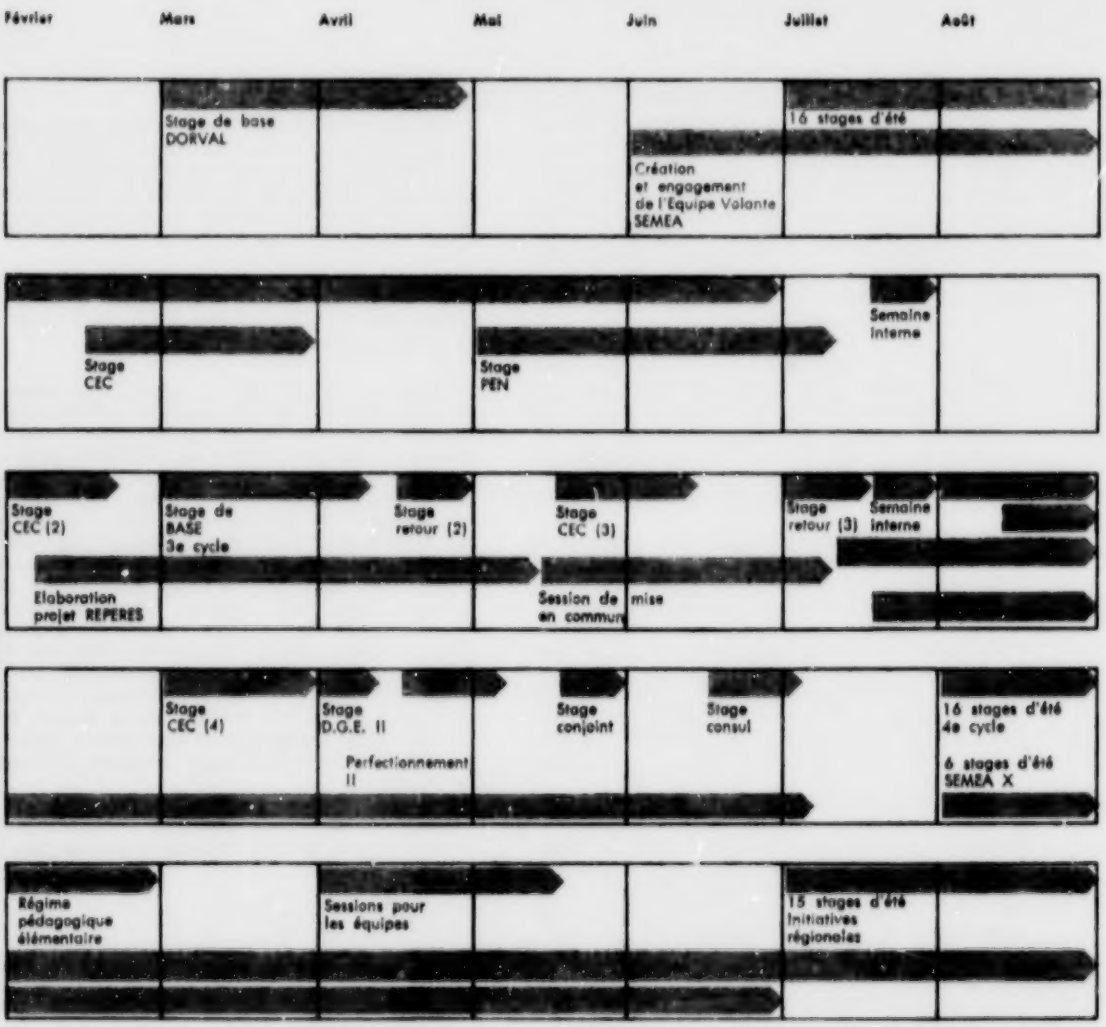
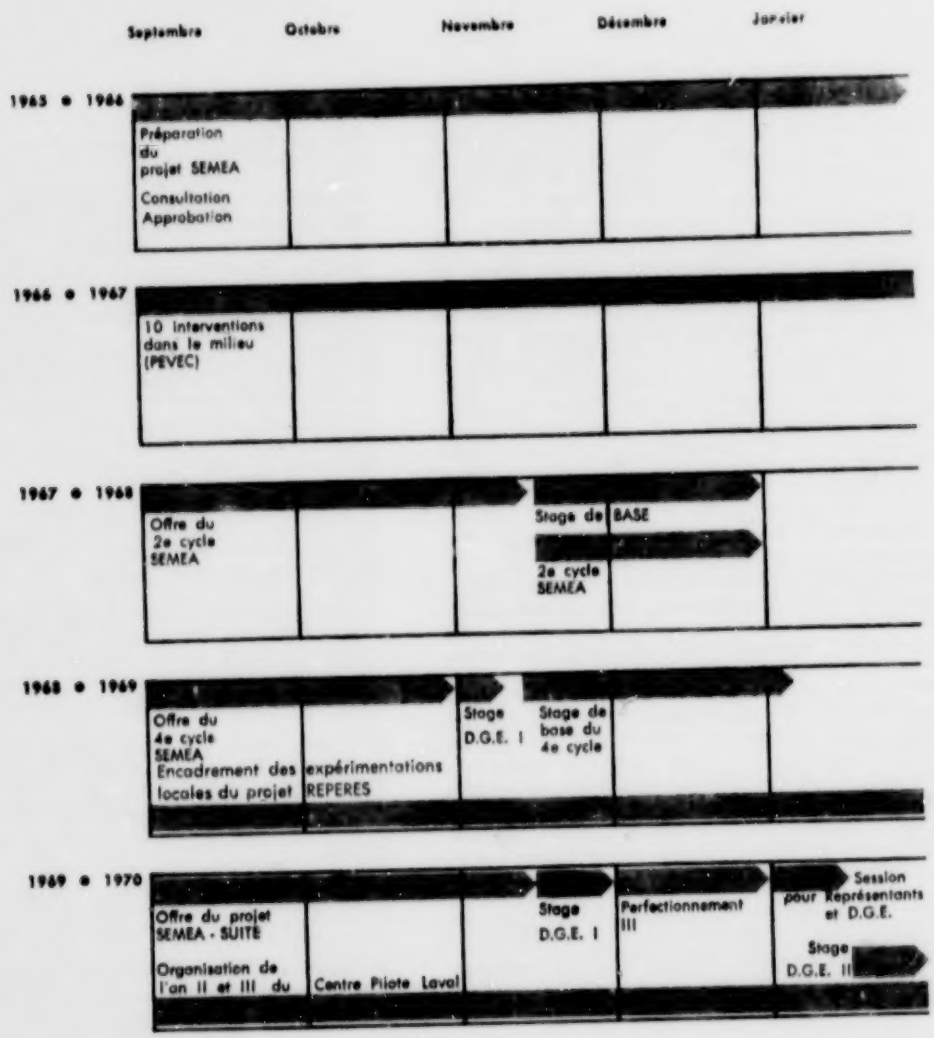


Tableau I — 1965 - 1970 — Tableau chronologique


Septembre
Octobre
Novembre
Décembre
Janvier
1965 • 1966
Préparation du projet SEMEA
Consultation
Approbation
1966 • 1967
10 interventions dans le milieu (PEVEC)
1967 • 1968
Offre du 2e cycle SEMEA
Stage de BASE
2e cycle SEMEA
1968 • 1969
Offre du 4e cycle SEMEA
Encadrement des locales du projet
expérimentations REPERES
Stage D.G.E. I
Stage de base du 4e cycle
1969 • 1970
Offre du projet SEMEA - SUITE
Organisation de l'an II et III du
Centre Pilote Laval
Stage D.G.E. I
Perfectionnement III
Session pour Représentants et D.G.E.
Stage D.G.E. II

Le temps est long qui sépare l'éclosion de l'idée SEMEA de sa réalisation ; contentons-nous de dire que cette période a été marquée de fébrilité et d'incertitudes. Exposer dans le détail les événements tels qu'ils se sont déroulés reviendrait tout simplement à décrire l'interminable réseau des chemins et des bifurcations administratives de l'appareil gouvernemental. Qu'il nous suffise de dire qu'il fallait tout l'enthousiasme du concepteur du projet, et des alliances stratégiques de qualité, pour venir à bout de la longue série de consultations préliminaires, des demandes d'affectation de crédits, des refus puis des justifications, des acceptations conditionnelles, des rajustements. D'une bonne idée à sa réalisation, il y a toujours beaucoup d'énergie, beaucoup de patience et quelques compromis.

Néanmoins, l'idée d'un stage d'entraînement à la pédagogie active pour les enseignants de l'élémentaire fit son chemin et se conserva relativement intacte. La conjoncture était exceptionnellement propice. Le ministère de l'Éducation avait 18 mois et il soufflait sur l'éducation au Québec un vent d'enthousiasme et de renouveau. Rien n'était à rejeter qui puisse contribuer à la réalisation de la réforme scolaire québécoise. Le défi était aussi énorme que simplement formulé : il fallait reprendre le temps perdu et donner au Québec un système d'éducation moderne et à la hauteur de ses aspirations. Or, le projet SEMEA était séduisant, nouveau, révolutionnaire par certains aspects : c'était presque suffisant pour que le Ministère le mette en œuvre.

Les concepteurs, les promoteurs et les commanditaires en saisissaient-ils toutes les implications ? Rien n'est moins sûr, d'autant plus que l'ossature générale du projet était aussi implicite qu'intuitive. Mais qu'importe ? À cette époque le risque était de rigueur et, disait-on, on ne peut pas faire pire qu'avant.

Néanmoins, les risques furent évalués et soupesés. La version préliminaire du projet présentée au Sous-Ministre de l'Éducation reçut immédiatement un accord de principe doublé de la condition suivante : « Mettez sur pied un comité d'organisation * responsable du projet et composé de représentants des organismes d'éducation les plus importants ». C'est de ce groupe que dépendra l'existence du projet SEMEA : en effet, les membres de ce comité avaient pour responsabilité d'évaluer la nécessité du service offert ; ils devaient se mettre d'accord sur chaque étape du projet, et en approuver la mise en œuvre.

L'obligation de consulter et d'obtenir l'accord de ce comité d'organisation était une garantie de sécurité, mais en même temps comportait un risque d'amputation de l'idée initiale.

D'autre part, cette même obligation offrait l'avantage d'impliquer, dès le départ, les principaux intéressés au projet, en les rendant responsables de son existence et en les obligeant, au moins moralement, à supporter le stage et ses conséquences.

Au total, cette stratégie donna les résultats escomptés et le projet SEMEA reçut son « approbatur » sans coupures majeures. Un ajout vaut d'être mentionné : la participation des principaux d'école au stage pour une période d'une semaine environ.

* Le Comité d'organisation était composé de représentants de la Corporation des Instituteurs Catholiques (CIC), de la Professional Association of Protestant Teachers (PAPT), de la Professionnal Association of Catholic Teachers (PACT), de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (FCSCQ), de la Fédération des principaux du Québec (FPQ), de l'Association des directeurs généraux des études (ADGE), de représentants de l'Université Laval de l'Université de Montréal et de celle de Sherbrooke.

Vers la mi-novembre 1965, les responsables du projet organisèrent une rencontre des directeurs généraux responsables de l'enseignement élémentaire dans les commissions scolaires, afin de leur présenter le projet SEMEA.

La réaction fut favorable : plusieurs directeurs généraux décidèrent à ce moment de participer au projet SEMEA et s'en retournèrent chez eux, impatients de recevoir les documents et formulaires qui leur permettraient de poser la candidature de la région scolaire dont ils étaient responsables.

Globalement, l'offre du ministère de l'Éducation aux directeurs généraux des commissions scolaires s'inscrivait dans la mécanique suivante :

- *Prenez connaissance des documents décrivant le projet SEMEA.*

- *Si SEMEA vous intéresse, présentez le projet aux enseignants de niveau élémentaire de votre commission scolaire.*

- *Si ceux-ci sont intéressés, regroupez-les en une ou plusieurs équipes de travail de 15 enseignants ; désignez un principal d'école au poste de « coordonnateur » de l'équipe.*

- *Veillez à ce que ces équipes se réunissent et fassent ensemble l'étude du projet SEMEA.*

- *Si une équipe désire participer au projet SEMEA, elle doit désigner démocratiquement un de ses membres pour participer au stage de base intensif ; celui-ci sera tenu en internat à Dorval et durera neuf semaines. (février et mars 1966).*

- *Si plusieurs équipes désignent des représentants, le directeur général fera parvenir au responsable du projet au ministère les dossiers résultant d'une pré-sélection au niveau local.*

- *La commission scolaire devra prévoir les frais de suppléance nécessités par l'absence de l'enseignant délégué pendant 2 mois.*

- *Les enseignants délégués par leurs collègues au stage de base doivent s'engager en principe à organiser au cours de l'été 1966, un stage de courte durée pour leurs collègues de l'équipe.*

- *La possibilité pour les 15 membres de l'équipe de travail d'être regroupés dans une même école (école-pilote ou école coopérative) sera considérée comme un avantage par le comité de sélection provincial.*

- *Par ailleurs, le degré de scolarité et le diplôme détenu par l'enseignant ne seront pas considérés comme des critères et le comité provincial de sélection n'en tiendra pas compte.*

- *Le comité provincial de sélection retiendra 60 candidats (hommes, femmes, religieux, laïcs, de milieu rural, de milieu urbain) délégués chacun par une équipe de travail de 15 enseignants.*

- *L'ensemble du projet est financé conjointement par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.*

- *Au cours du stage de base, (février et mars 1966), les principaux d'écoles coordonnateurs des équipes de travail et les directeurs généraux seront invités à participer à certaines activités du stage.*

- *Le stage d'été à l'intention des membres des équipes de travail sera l'entière responsabilité du (des) stagiaires(s) — animateur(s), tant au plan du contenu, de l'organisation, de la durée, etc.*

- *Quant au contenu du stage de base (9 semaines) il sera axé sur :*

1) *les principes et les techniques de l'école active ;*
2) *l'entraînement à l'animation des groupes de travail ;*
3) *la sensibilisation aux relations humaines ;*
4) *les ateliers pratiques et techniques de pédagogie active et centrée sur l'enfant.*

L'offre était claire, et elle posait à ceux qui désiraient s'en prévaloir, des exigences d'engagement personnel, de participation démocratique et de volontariat qui vont s'avérer extrêmement importantes dans la suite du projet.

Aussi peu que cinq ans plus tard (et cela est déjà une mesure de la rapidité des transformations subies par l'enseignement élémentaire) il est difficile de recréer le climat du moment et d'évoquer la signification profonde que prenait l'offre SEMEA pour les enseignants de l'élémentaire.

D'abord, l'envergure et la nature même du projet projetaient une image résolue et déterminée. On sentait là-dessus que le Ministère avait la ferme intention d'amorcer sans tergiverser la transformation de l'enseignement élémentaire. On avait assez parlé de pédagogie active, il était temps de passer à l'action.

Cependant, « passer à l'action » ne signifiait pas pour les responsables du projet, ni à court ni à moyen terme, l'implantation généralisée de l'école active. Malgré leur enthousiasme, leur intention n'était pas de convertir, par tous les moyens, les enseignants québécois à la pédagogie moderne. Au contraire, dans la perspective du Règlement No I qui remettait aux enseignants le choix de leurs méthodes et de leur approche pédagogique, le projet SEMEA visait à rendre effective la liberté de choix des enseignants. Autrement dit, SEMEA visait à éclairer un des termes du choix : l'école active. Par la suite, les enseignants demeureraient toujours libres de choisir entre la pédagogie moderne et toutes autres approches pédagogiques plus ou moins conventionnelles mais cette fois, en meilleure connaissance de cause.

Cette distinction est de première importance : en effet, bien que les responsables du projet SEMEA fussent perçus comme des promoteurs et des propagandistes de l'école active, telle n'était pas leur intention. *Pour eux, il s'agissait de renseigner afin de permettre un choix plus éclairé et par conséquent plus libre.*

Pendant cette période, l'hebdomadaire officiel du ministère de l'Éducation, l'Hebdo-Éducation avait publié un communiqué de presse portant le titre « *SEMEA, un premier pas vers la généralisation de l'école active* » ; cette malencontreuse manchette avait valu au journaliste surpris, une verte semonce de la part du sous-ministre et des responsables du projet.

Il faut dire néanmoins, que, même si les intentions des responsables étaient claires, cela n'a pas empêché qu'à certains moments ils n'ont pu éviter de prendre parti pour la pédagogie active à laquelle d'ailleurs ils croyaient et de glisser dans une certaine forme de prosélytisme.

Pour les enseignants de l'élémentaire (en tout cas ceux qui furent informés de l'existence du projet) le lancement du projet SEMEA était une agréable surprise. Relativement laissés pour compte depuis le début de la réforme scolaire, ils étaient tout à coup placés au foyer d'un projet séduisant, ministériel et d'envergure provinciale, ils allaient enfin apprendre et savoir « des choses » sur cette fameuse école active.

Le fait que le stage de base soit tenu pendant l'année scolaire conférait au projet un caractère d'urgence et d'importance. Le ministère ne reculait devant rien, même pas devant la traditionnelle

Tableau II — Calendrier des opérations

Septembre - octobre 1965	**Elaboration du projet**
9 novembre	**Réunion des directions générales des écoles du niveau élémentaire**
Exemple de participation d'une commission scolaire fictive et du rôle de son bureau de direction des écoles	**Direction générale des écoles de Montréal-Sud**
La Direction des écoles convoque tous les enseignants du cours élémentaire à une séance d'information sur le projet SEMEA	**Corps enseignant du cours élémentaire**
48 enseignants se déclarent intéressés à participer à un stage d'entraînement aux méthodes d'éducation actives.	**48 enseignants volontaires**
La Direction des écoles groupe ces enseignants en équipes de 16. Chaque équipe est placée sous la responsabilité administrative d'un Principal d'école nommé par la commission scolaire avec son assentiment.	**Equipe de travail de 16 enseignants** **1 principal responsable administratif**
Chaque équipe se réunit pour : ☐ examiner le projet ☐ étudier l'opportunité d'ouvrir une école coopérative en septembre 1966 ☐ déléguer un de ses membres au stage de base.	**1 enseignant délégué par son équipe au stage de base, avec son assentiment**
La Direction des écoles fait parvenir au ministère un dossier complet de son activité dans le cadre du projet SEMEA, comprenant : ☐ le curriculum vitae des candidats ☐ les procès-verbaux des sessions de travail, etc.	**Etude des dossiers par un comité du ministère** **Sélection de 60 candidats** **Critères : origine géographique** **qualifications académiques** **démocratie de la procédure**
Les 60 stagiaires choisis participent à un stage intensif de 9 semaines, à Dorval. L'effectif se compose de 31 femmes et 29 hommes. Programme : ☐ sensibilisation aux relations humaines ☐ entraînement aux méthodes actives ☐ entraînement à l'animation de groupe ☐ préparation des stages d'été	**Stage de base** **60 participants** **Participation de 60 principaux au stage de base** **Durée : 1 semaine** **Tâche : préparation des stages d'été**
Les stagiaires retournent dans leur classe jusqu'à la fin de l'année scolaire	**Retour en classe**
Les stages d'été sont organisés par les participants du stage de base, réunis en équipes de 4 pour animer, avec l'aide des Principaux, les groupes de 15 qui les ont délégués.	**Stages d'été régionaux** **4 animateurs - 4 principaux** **60 participants**
Chaque équipe de travail peut se retrouver dans une école coopérative en septembre 66 à condition : ☐ qu'elle en manifeste la volonté commune ☐ que la commission scolaire approuve le projet	**Ecole coopérative éventuelle**

objection « que les enfants pourraient souffrir du départ de leur maître pendant neuf semaines en plein milieu de l'année scolaire ». Le perfectionnement professionnel et les connaissances techniques prenaient le pas sur le dévouement.

Enfin, l'accueil relativement favorable que reçut le projet auprès des enseignants de l'élémentaire n'est pas indépendant de deux autres caractéristiques : le degré de scolarité n'était pas un critère de sélection des participants au stage de base, et à l'issue de celui-ci, les participants ne subissaient aucun examen et ne se voyaient attribuer aucune note de passage ni aucun crédit universitaire. Cette « centration » complète sur l'apprentissage et sur l'expérience vécue au détriment de l'évaluation et du contrôle de ces mêmes apprentissages était à cent lieues des coutumes et des normes attachées aux habituels cours de perfectionnement et de recyclage pour les enseignants.

En réalité, autant cette absence de contrôle pouvait être séduisante pour les participants, autant elle devenait inquiétante et source de suspicion pour les institutions qui avaient l'habitude de dispenser la formation et le perfectionnement des maîtres. Par ailleurs, cette prise de position a valu au projet SEMEA des critiques et des attaques nombreuses, particulièrement en raison du fait qu'il n'y avait aucun moyen objectif de contrôler le déroulement ni les résultats du stage de base de Dorval.

Au total, le projet SEMEA était déviant : mais quels que soient les inconvénients que ces caractéristiques « révolutionnaires » ont pu attirer au projet, il n'en reste pas moins qu'une grande partie de sa valeur et de son originalité résidait dans sa non-orthodoxie. SEMEA sentait la nouveauté et la détermination : sans savoir exactement pourquoi, on avait le sentiment que ça allait être différent.

Quoi qu'il en soit, la plupart des enseignants qui furent informés de l'existence du projet étaient intéressés à y participer.

Plusieurs cependant n'entendirent parler de SEMEA que l'année suivante : leurs directeurs généraux avaient probablement cru qu'il ne s'agissait que d'un énervement passager de quelques fonctionnaires emballés et n'avaient pas jugé utile de s'attarder.

Le mode de financement du projet SEMEA ayant dû être revisé à plusieurs reprises, le stage de base ne fut officiellement autorisé que vers la mi-janvier 1966 ; les responsables réussirent cependant à mettre au point l'essentiel des préparatifs pour le 31 janvier, date d'ouverture du stage.

Le soir même, par une température polaire, les 60 participants arrivaient à l'École normale Notre-Dame-de-la-Sagesse à Dorval. Comme convenu, ils allaient y passer neuf semaines, à plein temps, « d'entraînement aux méthodes d'éducation active »

Réduire à quelques pages de texte une expérience de vie commune de neuf semaines est obligatoirement insatisfaisant : ceux qui l'ont vécue auront raison de dire que des événements et des phénomènes majeurs sont escamotés, et ceux qui n'y étaient pas continuer nt à se demander en quoi tout cela semble à la fois si important et si ésotérique. À l'avance, nous savons pertinemment que seuls les génies littéraires réussissent à enfermer le « vécu » dans les mots et les phrases.

Malgré les contraintes de nos limites personnelles, nous tenterons d'une part d'esquisser à grands traits les caractéristiques générales du premier stage SEMEA et d'autre part de décrire quelques activités types qui seront d'ailleurs constamment mentionnées dans cet ouvrage.

Au moment de son arrivée au stage de base, le groupe des 60 participants délégués (31 femmes, 29 hommes) était un échantillon assez représentatif de la population des enseignants québécois de niveau élémentaire. Sauf pour quelques rares exceptions, les participants avaient peu ou pas d'expériences antérieures en pédagogie active. Tous avaient entendu parler de l'école active : celle-ci demeurait quelque chose « qu'il fallait faire » mais qui n'était pas encore passé concrètement dans la réalité. Cinq ou six participants provenaient d'écoles où se faisaient des expériences de pédagogie active ; deux ou trois d'entre eux avaient même participé à un stage de moyenne durée tenue l'été précédent à Ducheanay près de Québec et organisé par le Directeur du projet SEMEA.

Au total, le groupe était composé d'une majorité de non-initiés ; quant aux quelques individus qui en savaient un peu plus, ils seront un peu rejetés par le groupe au cours du stage parce que, disait-on, ils faisaient un peu trop étalage de leurs connaissances et de leur expérience.

Les participants arrivaient au stage aussi inquiets que curieux ; en réalité, ils ne savaient pas ce qui les attendait. Pour la plupart, l'entraînement aux relations humaines et à l'animation démocratique des groupes n'avait pas de signification précise. En l'absence d'autres critères de référence, ils s'attendaient à « des cours intéressants dispensés par des experts » dans tous les domaines mentionnés au programme du stage.

Par ailleurs, ils arrivaient très bien disposés, fiers d'avoir été choisis, d'être les premiers à profiter d'une telle expérience et en définitive flattés d'être ceux que le ministère de l'Éducation allait considérer comme des pionniers de la réforme de l'enseignement élémentaire. Fierté, inquiétude, curiosité et disponibilité, voilà les sentiments entre lesquels oscillaient les participants à leur arrivée au stage.

On se souvient que le participant au stage de base devait être délégué démocratiquement par ses collègues de l'équipe de travail ; malgré les mécanismes mis de l'avant dans le projet afin d'assurer la désignation démocratique, on réalisera au cours du stage que plusieurs participants avaient quand même été désignés ou pistonnés plus ou moins ouvertement par les responsables locaux.

Pour ces derniers, le choix démocratique relevait un peu du scrupule et plusieurs d'entre eux n'en ont pas tenu compte. Cependant, pour les responsables du projet, le choix démocratique du représentant au stage de base était une condition extrêmement importante surtout en ce qui regardait le stage d'été et les suites du projet. Sans avoir à ce sujet de statistiques précises, il s'est avéré relativement exact que les participants au stage de base dont la désignation avait été « arrangée par le directeur général des études ou le principal », eurent plus de difficultés à travailler avec leur équipe de travail et ultérieurement à influencer leur milieu de travail.

Malgré ces quelques accrocs à la démocratie, auxquels il fallait bien s'attendre, la plupart des stagiaires portaient le poids de « la délégation » : ils n'étaient pas au stage uniquement pour leur enrichissement personnel car ils étaient investis de la « confiance » de leurs collègues en même temps que de leurs exigences et de leurs attentes.

Ils étaient là pour eux bien sûr mais aussi pour préparer un stage d'été au cours duquel leur performance d'animateurs et d'experts allait inévitablement être évaluée par leurs pairs. À cause de tout cela, l'éventail des sentiments et des moti-

vations était complexe et allait le demeurer tout au long du stage.

Pour leur part, les responsables étaient débordés : participant à la fois au niveau de l'organisation matérielle et technique, au niveau de l'encadrement du groupe, au niveau de l'aide individuelle aux personnes, un peu au niveau du contenu du stage et beaucoup au niveau des relations extérieures, ils étaient confrontés à des problèmes qu'ils n'avaient pas prévus et tentaient de les résoudre au mieux.

Les relations avec l'extérieur étaient une des difficultés majeures : en effet, le projet SEMEA avait reçu, lors de son lancement un accueil favorable mais réservé et poli. Brutalement dit, les représentants des milieux de l'éducation n'avaient encouragé le projet qu'en principe ; pour le reste, ils attendaient les résultats et observaient, de loin, le déroulement du stage d'un œil plus sceptique que bienveillant. Ils attendaient les résultats et les responsables du projet se sentaient dans une situation comparable à celle du funambule dont on attend la chute.

Dans toute cette entreprise, la témérité des responsables n'avait d'égale que leur inexpérience des stages d'entrainement de longue durée. Ils avoueront plus tard qu'ils seraient incapables de tenter de nouveau une telle expérience avec si peu de garanties de succès.

Avant d'aller plus loin, il est nécessaire de préciser les objectifs poursuivis par le premier stage SEMEA. Plusieurs formulations de ces objectifs ont eu cours : nous reproduisons ici les objectifs formulés en novembre 1965 à la fois parce qu'ils sont simplement exprimés et parce qu'ils sont ceux « du moment ».

Dans les cadres de l'application du Règlement No I du ministère de l'Éducation, ce projet vise à donner une information poussée et une préparation de base à un millier d'instituteurs du cours élémentaire sur le sujet de l'école active et des méthodes d'enseignement.

Plus spécifiquement, les objectifs étaient :

- *l'entrainement à l'animation des groupes en vue des stages d'été ;*
- *l'étude de l'esprit et des théories de l'école active ;*
- *l'apprentissage des techniques de l'école active dans des laboratoires et des ateliers ;*
- *la préparation matérielle des stages d'été.*

Les objectifs étaient clairs et apparemment simples.

Que fait-on pour atteindre de tels objectifs ? Que fait-on pendant neuf semaines, cinq ou six jours par semaine, souvent jusqu'à une heure avancée de la soirée pour s'entrainer aux méthodes d'éducation active ?

Nous n'avons pas l'intention d'exposer dans le détail le déroulement du stage de base ; cette longue énumération serait fastidieuse et apporterait peu de lumière. Cependant, la compréhension de la suite exige que nous décrivions sommairement les grandes lignes du programme du stage ; en outre, plusieurs activités qui ont pris naissance au cours du stage de Dorval seront reprises, à quelques modifications près, dans les stages ultérieurs.

Enfin, un autre motif nous pousse à décrire le climat du stage et certaines activités : les stages SEMEA ont eu la réputation d'être incommunicables et ils sont devenus ésotériques, mystérieux. À l'issue d'un stage SEMEA, la plupart des participants à qui on demandait de décrire leurs expériences répondaient que ce n'était pas possible, que c'était inexprimable, qu'il fallait le vivre pour

le savoir, que c'était un état d'esprit, etc... Nous n'avons pas la prétention d'opérer cette démystification en quelques traits de plume mais nous voulons tenter d'aller sans ambages aux faits.

Dans les grandes lignes, le programme du stage se répartissait à peu près de la façon suivante :

• environ 15% des activités consistaient en des cours théoriques, des exposés, des conférences sur des sujets pertinents à la pédagogie moderne, à la psycho-pédagogie et aux méthodes actives d'enseignement ;

• environ 35% des activités étaient consacrées à des sessions de sensibilisation aux relations humaines, étude de cas, entrainement à l'animation des groupes de travail, initiation aux phénomènes de groupes, jeux de rôles, psycho-drames, etc... ;

• environ 50% des activités étaient consacrées à des ateliers relatifs à des techniques pédagogiques, des ateliers d'entrainement à l'utilisation de matériel didactique, etc... C'était au cours de ces ateliers que les participants « mettaient la main à la pâte » en manipulant eux-mêmes les outils et le matériel qu'ils allaient éventuellement mettre à la disposition des enfants dans leur classe.

En ce qui concerne les exposés théoriques et les conférences, il y a peu à dire sinon de mentionner quelques-uns des thèmes abordés : la liberté et l'autorité dans la relation pédagogique — les besoins et les intérêts des enfants — les styles d'intervention et d'exercice de l'autorité — l'expression libre — le calcul vivant — les grands axes de la réforme scolaire québécoise — principes et utilisation du journal scolaire — etc... Comme on peut le voir, le temps consacré à ce type d'activités était relativement court, et à toute fin pratique, c'était tout ce que le stage de base avait de commun avec les études ou les cours tels qu'on avait l'habitude de les concevoir.

Quant au deuxième type d'activités, (sensibilisation aux relations humaines, animation des groupes) ce sont en général celles qu'on qualifie de « difficiles à décrire ». Le groupe de sensibilisation (training-group ou groupe de formation) est une méthode d'apprentissage en petit groupe : il met à la disposition des membres certains moyens susceptibles de rendre plus adéquat et satisfaisant pour eux, leur fonctionnement dans des situations sociales. Contrairement à ce qui se passe dans les groupes usuels, les membres ne sont pas réunis pour accomplir une tâche mais pour acquérir de nouvelles connaissances qui leur serviront ensuite dans leurs contacts avec autrui. Dans le groupe de sensibilisation, les événements qui se produisent prennent donc une signification particulière : leur valeur découle de l'apprentissage qu'ils permettent et non de leur utilité pour la progression du travail. L'incapacité de prendre une décision, par exemple, est habituellement désastreuse lorsqu'il y a une tâche à accomplir mais dans le groupe de sensibilisation, elle prend une valeur positive en autant qu'elle devient l'occasion de découvrir, d'éprouver et d'analyser différents moyens d'arriver à un accord.

Dans le contrat que le moniteur passe avec son groupe lors de la première session, il est entendu que ce sont les événements présents et actuels « ici et maintenant » comme la position des membres dans le groupe, le partage du pouvoir entre eux, l'intensité de l'engagement de chacun et non des problèmes qui se jouent sur d'autres scènes qu'il utiliseront pour favoriser leur apprentissage. Peu à peu, l'analyse de l'interaction entre les participants, l'expérience vécue par chacun avec toutes ses composantes, comportements, réactions, sentiments, etc., constituent le noyau des échanges. Les membres en viennent à découvrir les réac-

tions que suscitent leur comportement, et leurs propres réactions à autrui ; ils voient comment ce système d'interrelations détermine et explique la vie de leur groupe et comment ils peuvent le modifier pour la plus grande satisfaction de tous.

En résumé, le groupe de sensibilisation est en quelque sorte constitué d'élèves qui rédigent eux-mêmes, en collaboration, le manuel dans lequel ils étudient. Ils récoltent les données pertinentes, en font l'analyse et la synthèse et utilisent le plus possible, pour ce travail, l'apport de chacun. Le moniteur joue le rôle de coordonnateur de la rédaction.

Les ateliers ont constitué plus de la moitié des activités du stage de base ; s'ils ont été nombreux et très diversifiés, ils ont néanmoins un certain nombre de caractéristiques communes.

Puisque le stage SEMEA visait essentiellement à familiariser les participants avec des méthodes et des techniques d'enseignement sans lesquelles la transformation de la pédagogie restait irréalisable, la plupart de ces ateliers portait sur des techniques de travail applicables dans les classes de niveau élémentaire : activités de loisirs, travaux pratiques d'affichage et de mise en valeur des documents, exploitation du milieu, menuiserie, peinture, plâtre, imprimerie, correspondance interscolaire, dessin libre, confection d'albums, utilisation du magnétophone... Voilà quelques-uns des ateliers techniques qui ont été proposés aux participants du stage de Dorval.

De façon générale, un atelier consiste à structurer une situation où les participants, individuellement ou en groupe, sont appelés à manipuler des objets, des outils, des instruments et du matériel dans le but, d'une part, de familiariser les participants avec ces contraintes matérielles, et d'autre part, de les rendre techniquement capables de proposer de telles activités aux enfants dans les classes. Habituellement, les situations proposées aux enseignants étaient comparables à celles dans lesquelles les enfants sont placés. Par exemple, il est généralement reconnu que l'exploitation du milieu environnant est une source exceptionnelle de sujets d'intérêts pour les enfants. Il suffit alors de les mettre en contact avec ces milieux environnants, de les laisser réagir et développer leurs intérêts ; ces intérêts seront par la suite exploités en classe, et il sera possible d'y raccrocher toutes sortes d'apprentissages. Cette manière de faire est depuis longtemps reconnue pédagogiquement valable pour les enfants. Cependant, pour toutes sortes de raisons, les enseignants n'osent pas ou ne veulent pas utiliser de telles techniques car très souvent ils les maîtrisent mal. Les participants au stage de Dorval se sont vus proposer un atelier d'exploitation et d'exploration du milieu environnant. Ils y ont participé ; ils ont fait des visites ; ils ont reconnu le terrain, etc... En définitive, ils se sont faits « enfants ». Au retour, les sujets qui les avaient intéressés ont été mis en ordre, présentés, affichés, exploités.

S'étant fait « enfants » pour quelques instants, ils redevenaient par la suite les enseignants qu'ils étaient pour la discussion où étaient envisagées les diverses possibilités d'application d'une telle technique dans la classe. On y discutait matériel, organisation du travail, documentation nécessaire, style d'intervention, possibilités d'exploitation en français, en calcul et en sciences, etc.

Si les ateliers étaient bien différents les uns des autres, en général ils répondaient à une même logique : celle de l'apprentissage par l'expérience, (apprentissage existentiel) du tâtonnement expérimental, et de la conceptualisation a posteriori des apprentissages effectués au cours de l'atelier.

En ce qui concerne les groupes d'animation, ils visaient principalement à faire acquérir aux participants les habiletés et les techniques nécessaires à l'animation démocratique des groupes de travail. On y explorait les divers types d'interventions d'un animateur dans un groupe ; on y analysait le contenu et le processus d'un groupe en discussion ; on s'initiait aux phénomènes de groupe par l'observation, la simulation, les jeux de rôles, le psychodrame, et nombreux autres exercices susceptibles de développer les attitudes et les comportements des futurs animateurs en même temps que de leur fournir les techniques essentielles du travail en groupe. Les groupes d'animation avaient pour objectif l'entraînement des participants au rôle d'animateur qu'ils devaient jouer au cours du stage d'été, stage qu'ils allaient vraisemblablement organiser et animer.

Globalement, les exposés théoriques et les conférences ont fourni de l'information sur l'école active et la pédagogie moderne. Le groupe de formation a permis aux participants de prendre conscience de leurs attitudes face aux autres, face aux enfants et à l'enseignement, de se mieux connaître et d'avoir plus facilement accès à leurs sentiments et leurs réactions. Quant aux ateliers techniques ils ont permis aux stagiaires d'acquérir l'instrumentation technique essentielle qui allait leur permettre non seulement de parler de l'école active en connaissance de cause, mais de transférer dans la réalité de leurs classes les apprentissages effectués au cours du stage de base. Enfin, les groupes d'animation ont permis aux participants de devenir de meilleurs équipiers et de s'initier à l'animation démocratique des groupes de travail.

Des ressources nombreuses et diverses ont été mises à contribution dans l'animation et l'organisation du premier stage SEMEA : globalement, le stage prend d'ailleurs l'allure d'un amalgame d'apports divers tant au plan du contenu que des dispensateurs. Dans une certaine mesure, les participants étaient soumis à un bombardement de stimulations.

Cependant, au niveau des principes fondamentaux, les divers groupes d'instructeurs et de moniteurs partageaient un petit nombre de valeurs similaires. Les instructeurs CEMEA [1], les instituteurs du mouvement Freinet, les psycho-sociologues de l'Institut de Formation par le Groupe, les théoriciens, les praticiens, tous se rejoignaient dans des principes communs de respect du rythme d'apprentissage des individus, de centration sur les besoins et les intérêts, d'exercice permissif de l'autorité, de développement intégral de la personnalité. Les approches et les techniques étaient différentes, les points de vue variables, mais les objectifs ultimes identiques.

Pendant neuf semaines, les participants ont pratiquement baigné dans un climat de permissivité, de liberté, de respect d'autrui et de centration sur l'expérience vécue. Pendant neuf semaines, ils ont parlé et pensé enseignement à l'élémentaire, enfants, méthodes, techniques d'enseignement, attitudes directives et non-directives, contrôle, etc.

Le premier numéro de la revue l'École Coopérative (octobre 1966) reproduit des extraits d'articles parus dans le journal « L'Enseignement » (organe officiel de la C.E.O.), qui constituent une bonne évaluation globale du premier stage SEMEA ; de nouveau, nous reproduirons ici quelques-uns de ces extraits.

« Ce genre de stage nous a paru particulièrement épuisant pour diverses raisons d'ordre physique et psychologique. Au départ le programme était extrê-

[1] CEMEA : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active (France).

mement chargé, ce qui exigeait de longues heures de travail ».

Mais leur intérêt (il s'agit des participants) était tel que le soir venu, ils continuaient à discuter jusqu'à une heure tardive, à la grande stupéfaction des spécialistes français qui s'étonnaient de la résistance physique des Canadiens.

Mais le point le plus lourd fut l'inquiétude, au début, inquiétude en face de l'inconnu, puis inquiétude devant les responsabilités qu'ils se préparaient à assumer concernant les stages d'été et l'organisation de l'éducation nouvelle dans leur milieu. L'accueil que leur réservait le milieu était également source d'angoisse.

Un des stagiaires ne cache pas qu'à certains moments l'atmosphère était extrêmement tendue, surtout au cours des semaines consacrées à la dynamique de groupe. Pourquoi ? « parce qu'il existait des problèmes que nous n'osions pas résoudre, problèmes complexes de relations humaines particulièrement ».

Selon un autre, la formule de vie en internat lui pesa lourdement et contribua à accroître sa fatigue. « Je me suis aperçu qu'il était très difficile de vivre 60 individus ensemble, 24 heures par jour. J'eus, parfois l'impression d'être un prisonnier pris entre quatre murs à l'intérieur de sa cellule ».

Ils expliquent que cette impression naît du fait qu'ils se sentaient profondément engagés et qu'ils ne parvenaient pas à se dégager de leurs préoccupations.

...Des cinq stagiaires que nous avons rencontrés, quatre étaient parfaitement d'accord que les spécialistes français leur avaient apporté plus un témoignage d'expérience qu'une somme de connaissance pratique, ce dont ils étaient fort heureux. Quant au cinquième il retenait autant du témoignage que des connaissances.

Sur ce point, l'un d'eux a résumé la pensée des trois autres : « d'accord, les CEMEA français avaient leurs techniques, les spécialistes Freinet les leurs ; mais ce qui m'a le plus frappé, ce n'est pas la technique comme telle, bien qu'elle soit importante, mais la valeur de leurs témoignages, leurs façons de vivre, leurs attitudes ».

Le problème de la transition

Après un témoignage aussi enthousiaste, on pourrait croire que les stagiaires CEMEA vont se lancer tête baissée dans l'éducation active : voyons plutôt « le stage m'a permis de faire le point sur l'école active et d'être plus réaliste. Il va falloir être extrêmement prudents lorsque nous commencerons à insérer dans nos cours quelques techniques qui nous permettront de changer l'esprit de notre enseignement ».

...Ils sont aussi d'avis qu'il faut tenir compte de la réaction du milieu. Un des stagiaires prévoit que le premier travail qu'il confiera à son équipe sera de faire une étude de ce milieu. Un autre ouvre une parenthèse pour souligner d'une part la nécessité du travail en équipe et d'autre part les difficultés qu'on y rencontre.

...Quel message entendez-vous livrer en retournant dans votre milieu ? L'un d'eux eut cette réponse révélatrice : « je ne veux pas avoir l'air d'un prophète » un autre dit : « je ne veux pas arriver en spécialiste ».

Dans l'ensemble, ils ont eu cette réponse : « nous n'avons pas de message à livrer, nous nous contenterons d'une présentation aussi objective que possible ».

En conclusion

En conclusion de notre entrevue, nous avons recueilli des commentaires divers, dont un certain nombre se ramène à cette idée : « Il faut une suite au premier SEMEA québécois ».

On préconise notamment la création d'un organisme structuré au niveau provincial afin de permettre au maître plongé dans l'école active d'établir des échanges. On souhaite être rapidement en mesure de fabriquer un stage entièrement réalisé au Québec en adoptant l'esprit et les méthodes de l'école active à la société québécoise. (Pierre L. Desaulniers, L'Enseignement — avril 1966).

Le stage de base du premier cycle SEMEA se terminait donc sur cette note : l'organisme structuré au niveau provincial dont parle le journaliste de l'Enseignement, allait être l'équipe volante SEMEA.

L'équipe volante SEMEA

Initialement, le projet SEMEA ne devait avoir d'autres suites que celles prévues dans le projet c'est-à-dire les stages d'été.

Il ne s'agissait donc pas d'une opération résultant d'un plan intégré de transformation de l'enseignement élémentaire mais bien d'une incursion rapide et momentanée d'entraînement et de sensibilisation. Les suites n'étaient pas prévues ; bien sûr les responsables *espéraient* que le projet SEMEA allait essaimer et diffuser mais au niveau des opérations rien n'était prévu au-delà des stages d'été, si ce n'est l'éventuel regroupement des équipes de travail dans une même école dite « coopérative » ou pilote.

À mesure que le stage de base approchait de son terme les participants étaient de plus en plus préoccupés par la suite des opérations. Alors qu'au cours des premières semaines, l'attention était centrée sur l'expérience personnelle, les attitudes, les comportements, l'approche de la fin du stage mettait de plus en plus en évidence le stage d'été, son organisation, ses suites, ses problèmes, etc.

Comment allait-on organiser ces sessions d'été ? Comment cela allait-il être reçu par les collègues-enseignants ? Réussirait-on à leur faire partager les convictions récemment acquises ? Quelles seraient leurs objections ? Quelles seraient leurs résistances ? Comment les convaincre sans les évangéliser ?

Et même au-delà du stage d'été plusieurs commençaient à penser à la prochaine année scolaire et à pressentir des difficultés.

Le sentiment d'être un groupe de pionniers comporte en même temps de la fierté et de l'inquiétude ; fierté d'être différents et inquiétude de ne pas être acceptés, fierté de maîtriser de nouvelles techniques mais inquiétude de ne pas réussir à les implanter ; fierté d'être les premiers et inquiétude de ne pas être à la hauteur des attentes.

Concernant l'après-stage et la suite des opérations, deux possibilités et deux thèses étaient en présence :

- ou bien on rééditait un deuxième cycle SEMEA, modifié et enrichi par l'expérience au cours de la prochaine année scolaire,
- ou bien un organisme d'échanges, d'entraide professionnelle et de communication était mis en place pour continuer à apporter aide et support aux participants du premier stage.

Assez spontanément, les responsables optèrent pour la création d'un organisme d'échanges et d'entraide. En effet, pour que le projet SEMEA rapporte les fruits escomptés, il semblait nécessaire d'ap-

porter support et aide à ceux qui allaient se retrouver d'ici peu dans leurs écoles et tenter d'y implanter de nouvelles techniques d'enseignement. Bien sûr les convictions des participants étaient en général solides et profondes mais les difficultés allaient être aussi considérables. Malgré la bonne volonté, les changements risquaient de s'étouffer et de trébucher au premier obstacle.

Avec l'apparente facilité qui caractérise a posteriori les décisions importantes et porteuses d'avenir, le Sous-Ministre de l'Éducation accepta sans hésitation la proposition de créer « l'équipe volante SEMEA » dont la tâche serait justement d'apporter du support et de l'aide professionnelle aux 900 enseignants qui, en septembre 1966 auraient participé à un stage d'été consécutif au premier cycle SEMEA.

Il fut décidé que les membres de l'équipe volante SEMEA seraient choisis parmi les participants au stage de base qui désigneraient eux-mêmes leurs représentants de sorte que l'organisme provincial « appartienne » au groupe et soit ainsi plus en mesure de comprendre les attentes et de répondre aux besoins de leurs collègues.

Cette désignation démocratique avait des avantages évidents au niveau de l'appartenance et de l'efficacité futures des interventions de l'équipe volante. En effet, les membres de l'équipe seraient beaucoup mieux acceptés par les enseignants et beaucoup plus en mesure de les aider. Cependant, les responsables s'interrogeaient sur la qualité de cette représentation. Les élus pouvaient effectivement représenter le groupe mais les responsables pourraient-ils travailler avec eux ? Au fond le groupe allait-il choisir parmi la minorité de ses membres les plus qualifiés et les plus dynamiques ou parmi ceux qui étaient les plus représentatifs de l'ensemble du groupe c'est-à-dire les plus « moyens ».

Quoi qu'il en soit, le groupe désigna ses représentants.

Étaient-ils les plus aptes ? Nul ne peut le savoir : on peut seulement constater que le projet SEMEA s'est maintenu et transformé, même si cela ne prouve pas, une fois pour toutes, la validité de la désignation démocratique.

1966-1967

L'entraide professionnelle et les interventions dans le milieu

Dans les semaines qui suivirent le stage de Dorval, on mit en marche les procédures d'engagement des 4 membres non-fonctionnaires de l'équipe volante SEMEA ; en juin, l'équipe existait officiellement.

L'équipe se composait de 6 personnes : le responsable initiateur du projet, une psychologue conseil, 3 enseignants du niveau élémentaire délégués par leurs collègues du stage de base, et un des instructeurs de l'ICEM (Mouvement Freinet) dont les services professionnels étaient prêtés par la France dans le cadre des accords franco-québécois.

L'équipe volante SEMEA avait reçu comme mandat général d'apporter support et aide professionnelle aux enseignants qui allaient tenter d'implanter dans leurs classes les méthodes d'éducation active. On se souvient qu'au stage de base, les participants avaient exprimé de nombreuses inquiétudes quant à leur réinsertion dans leurs milieux respectifs : ils appréhendaient en particulier, les résistances de leurs collègues, des parents, et des autorités scolaires locales. Ils sentaient le besoin de continuer à communiquer entre eux sinon directement, en tout cas par le truchement d'un groupe dont la tâche consisterait essentiellement à les aider d'une part et à les mettre en communication d'autre part. Rien de plus n'avait été dit quant au mandat de l'équipe volante SEMEA.

Les critères qui avaient présidé à la désignation par le groupe de 3 de leurs collègues étaient demeurés assez vagues et imprécis. On avait simplement demandé aux participants de désigner parmi leurs collègues ceux qu'ils croyaient être les plus aptes à les représenter dans le cadre d'une équipe provinciale d'entraide professionnelle. Aucun critère formel n'avait été établi et il est permis de penser que si la désignation avait été profondément démocratique, elle était le résultat de mouvement de sympathie qui tenait peu compte des expériences antérieures ou des connaissances techniques.

À toutes fins pratiques, les 6 animateurs de l'équipe volante SEMEA avaient tout à inventer : il n'y avait pas de traditions... l'animation et l'entraide pédagogique étant même des concepts nouveaux.

Au début de l'été 1966, l'équipe se réunit à quelques reprises : on fit un peu plus connaissance, on aborda des problèmes techniques de prêts de services par les commissions scolaires et de traitement.

Une de ces réunions vaut d'être mentionnée parce qu'elle mit en présence, avant même que l'équipe volante ne commence ses activités, les responsables SEMEA et les responsables des écoles normales au ministère de l'Éducation. Comme il fallait s'y attendre, la réunion ne réussit qu'à identifier des conceptions opposées du perfectionnement des maîtres, mais les membres de l'équipe SEMEA purent se rendre compte de l'impact qu'avait eu le stage de base de Dorval sur les milieux d'enseignement. Des rumeurs plus ou moins farfelues circulaient à propos de l'expérience SEMEA : on affirmait que des gens avaient été « psychologiquement démolis » par la dynamique de groupe, qu'il s'était passé des choses très curieuses, que SEMEA était une entreprise marxiste et communiste, que le projet SEMEA visait à laïciser et à décatholiciser les écoles, et combien d'autres.

La rencontre entre l'équipe SEMEA et les responsables des écoles normales avait pour but d'envisager la possibilité de rééditer un stage SEMEA à l'intention des professeurs des écoles normales du Québec. (Un tel stage ne sera tenu qu'en juin 1967, un an plus tard). Les responsables des écoles normales n'étaient pas disposés à encourager

les professeurs des écoles normales à participer à une telle session. D'abord, ils se disaient en profond désaccord avec la philosophie sous-jacente au projet SEMEA et de plus, ils affirmaient qu'un stage pour les professeurs des écoles normales ne pouvait en aucun cas avoir la même configuration qu'un stage pour enseignants de l'élémentaire. Il fallait faire appel à d'autres ressources et il n'était pas question de proposer à des professeurs d'écoles normales des activités manuelles ou des ateliers de bricolage, etc.

Quelle qu'ait été l'issue de la réunion, l'équipe volante SEMEA a pu se rendre compte de l'énorme distance qui séparait l'entreprise de perfectionnement des maîtres qu'était le projet SEMEA et les entreprises de formation de maîtres qu'étaient les écoles normales. À ce moment, les positions semblaient parfaitement irréconciliables. L'équipe SEMEA put aussi prendre la mesure de l'impact du projet SEMEA sur les milieux d'éducatic . On ne savait pas très bien ce qui s'était passé au stage de Dorval, mais les participants en étaient revenus transformés, changés, différents, et en parlaient en général avec beaucoup d'enthousiasme. Seul un lavage de cerveau savant et systématique pouvait atteindre un tel résultat en si peu de temps ! Déjà donc, SEMEA provoquait des remous.

Au cours de l'année 1966-67, les membres de l'équipe volante SEMEA allaient prendre contact avec tout cela.

Le 1er septembre 1966, les membres de l'équipe volante SEMEA se retrouvèrent à Québec. Pour ainsi dire, ils n'avaient qu'une chose en commun : ils savaient qu'ils étaient ensemble pour tenter d'apporter de l'aide professionnelle à 900 enseignants de l'élémentaire. Ils savaient aussi qu'une partie de leur tâche consistait à rédiger une revue (l'École Coopérative) qui allait servir de lien de communication entre les « Séméistes ». Tout compte fait, ils ne savaient rien d'autre.

Après de nombreuses discussions en vue de déterminer de quelle manière l'équipe SEMEA remplirait son mandat, on se rendit à l'évidence qu'il n'était possible d'apporter de l'aide professionnelle qu'en allant sur place. Il fallait donc organiser des visites dans les régions. Là encore, les traditions étaient inexistantes : quelle durée ? Quels contenus ? Quelle approche ? Quelle clientèle ? Quels objectifs ? Quel moyens ? Les réponses à ces questions ne se trouvaient nulle part ailleurs que dans l'équipe volante SEMEA elle-même et dans son expérience future.

Les 5 ou 6 premières semaines furent totalement consacrées à la préparation d'une première intervention dans le milieu. Celle-ci devait se dérouler dans la région du Saguenay-Lac St-Jean à la mi-octobre. Des exposés furent préparés, des ateliers techniques et pratiques expérimentés, du matériel construit, des rencontres organisées. En plus, il fallait apprendre à vivre ensemble et les problèmes de relations interpersonnelles ne sont jamais résolus par la seule bonne volonté.

En raison même de l'inexistence des critères de désignation des membres de l'équipe SEMEA, la plupart d'entre eux avait une expérience et des connaissances à peu près identiques à celles des enseignants auxquels ils allaient tenter d'apporter de l'aide professionnelle. Cela n'était évidemment pas pour les rassurer. Une chose était sûre, les membres de l'équipe SEMEA ne pouvaient prendre le risque de jouer aux experts pour la simple raison qu'ils n'en étaient pas. Il leur fallait inventer et adopter un style d'intervention susceptible d'aider efficacement les enseignants, mais en même temps, qui leur permette de ne pas s'aventurer sur des terrains qu'ils ne connaissaient pas et de ne

pas jouer aux experts qu'ils n'étaient pas. Cette nécessité, doublée des valeurs de démocratie, de participation et de non-coercition, a permis l'émergence progressive du style de travail de l'équipe SEMEA.

De façon générale, ce style d'intervention peut se formuler par l'objectif qu'il poursuit : aider les gens à résoudre eux-mêmes les problèmes auxquels ils sont confrontés. Dans cette perspective, le travail en groupe et les techniques d'animation allaient devenir non seulement l'instrument le plus important, mais aussi une espèce de marque de commerce. Peu à peu, on ne parlera plus des « conseillers pédagogiques » de l'équipe SEMEA pas plus qu'on ne parlera d'instructeurs ou d'experts, on parlera des « animateurs SEMEA ».

L'équipe SEMEA fit parvenir aux ex-participants du stage de base de Dorval une offre de services. Elle offrait de se rendre dans la région, et d'y regrouper pendant environ une semaine, en dehors du temps de classe et en fin de semaine, les enseignants intéressés autour d'activités de perfectionnement, de travail en groupe, d'ateliers techniques, etc.

Une condition formelle devait être respectée : tous les enseignants intéressés à participer au « stage » devaient signifier leur intérêt par écrit et s'engager individuellement à participer à l'intervention de l'équipe SEMEA. C'était là une exigence pour obtenir la garantie que les enseignants désiraient bien la venue de l'équipe SEMEA et que celle-ci n'allait pas perdre son temps à travailler avec des gens relativement peu motivés. Comme les activités se déroulaient en dehors du temps de classe, le succès de l'intervention dépendait en grande partie de l'engagement personnel des participants qui, en définitive, devaient faire le sacrifice de plusieurs soirées et d'une fin de semaine.

Il avait été convenu avec les responsables de l'organisation scolaire au ministère de l'Éducation qu'en aucun cas les interventions dans les régions ne devaient perturber les activités normales des classes et des écoles. Cette contrainte fut toujours respectée et en définitive, le projet SEMEA n'a eu qu'à s'en féliciter. Les activités SEMEA s'effectuaient sur des bases de volontariat et de gratuité professionnelle qui stimulaient l'identification aux objectifs et favorisaient l'enthousiasme pour le renouveau pédagogique. En d'autres termes, alors que les syndicats d'enseignants négociaient avec les employeurs de meilleures conditions de travail, des augmentations de traitement et des réductions de charge de travail, SEMEA offrait aux enseignants de l'élémentaire une cause à laquelle s'identifier, des objectifs à atteindre et une occasion de s'engager personnellement et professionnellement dans un mouvement provincial de transformation pédagogique. L'enthousiasme et le volontariat exigés par cette formule devenaient a posteriori des garanties de succès : aucune rémunération, même académique, ne sanctionnait les activités SEMEA. Une seule condition était requise pour participer à SEMEA : le désir de transformer son enseignement et son activité pédagogique dans la classe. Engagement personnel, gratuité professionnelle, participation bénévole, voilà les valeurs qui progressivement ont construit l'image SEMEA dans le milieu québécois.

L'entraide professionnelle est le thème de cette période. Les animateurs SEMEA étaient profondément convaincus que les enseignants possédaient les ressources nécessaires à la transformation de leur enseignement. Il suffisait de leur fournir l'occasion de développer et de mettre en valeur ces ressources puis de les mettre en communication.

La première intervention, (Chicoutimi, Jonquière, Kénogami) fut l'objet d'une préparation fébrile : l'intervention, qui allait durer 10 jours, offrait aux

participants toutes sortes d'activités visant à compléter leur instrumentation technique. Il fallut préparer le matériel, prévoir le déroulement, rédiger des fiches techniques pour de nombreux ateliers : peinture, modelage, fabrication de masques, fabrication de bandes programmées en calcul et en sciences, ateliers de sciences et de mathématiques, de texte libre, etc...

Le projet SEMEA, depuis son origine, reposait sur l'hypothèse que les enseignants québécois étaient intellectuellement convaincus de la nécessité d'adopter l'école active dans leurs classes mais que la plupart des difficultés se situaient au niveau de l'organisation pratique, du savoir-faire, de l'instrumentation technique.

Le bloc central de l'intervention (environ 3 jours) réunissait de 50 à 70 participants, enseignants et principaux d'écoles de l'élémentaire dans divers ateliers.

Essentiellement, ces ateliers plaçaient les participants dans une situation analogue à celle des enfants dans une classe, à qui on offre de participer à des activités d'expression et d'apprentissage. Comme la pédagogie mise de l'avant par SEMEA en était une de centration sur l'enfant et sur ses besoins, d'élargissement des contenus d'enseignement et de diversification des apprentissages, elle visait à transformer des classes élémentaires en des lieux où on pouvait aussi bien apprendre à lire, écrire et compter qu'apprendre à s'exprimer par la peinture, le modelage, le théâtre, etc.

Les ateliers, qu'ils soient d'expression, d'exploration ou d'élaboration visaient à permettre aux participants de mettre la main à la pâte et de se familiariser par l'expérience vécue avec des nouveaux modes d'organisation de la classe et de nouvelles techniques d'apprentissage. Les animateurs SEMEA savaient combien il est difficile pour un enseignant de laisser des enfants vivre des expériences qu'il n'a pas explorées lui-même et dont il n'a pas pu évaluer la validité et l'importance. L'équipe volante croyait qu'on ne fait pas faire aux autres ce dont on a peur, ce que l'on ne trouve pas important ou ce à quoi on ne croit pas.

Déroulement d'un atelier

Un atelier de peinture ou de modelage regroupait une douzaine de participants : au début de l'activité, l'animateur leur remettait des pinceaux et des couleurs ou une motte de terre en les invitant à en faire ce qu'ils voulaient : aucune restriction, aucun modèle, aucune norme. Inquiets au début, les participants apprivoisaient progressivement la matière pour découvrir finalement qu'ils n'étaient pas aussi incapables et maladroits qu'ils le croyaient, qu'ils pouvaient faire quelque chose avec de la terre ou des couleurs et qu'on pouvait trouver du plaisir et de la satisfaction à peindre ou à réaliser une poterie.

Les ateliers permettaient aux participants de se mesurer à la matière et d'expérimenter la résistance de celle-ci à prendre les formes que l'esprit humain veut bien lui donner.

La technique et les attitudes des animateurs étaient particulièrement importantes en raison du fait que les travaux ne devaient, de l'avis de l'équipe SEMEA, faire l'objet d'aucun jugement de valeur : les réalisations des participants moins habiles n'étaient certes pas des chefs-d'œuvre mais en général ceux-ci y avaient mis d'eux-mêmes et ils aimaient leur réalisation quelle qu'en soit la qualité esthétique objective. Comme les animateurs SEMEA étaient convaincus que les jugements de valeur (positifs ou négatifs) déclenchent les sentiments d'inhabileté et d'inadéquation et bloquent

l'expression de soi, ils s'abstenaient de comparer les réalisations à de quelconques normes de beauté ou de qualité.

Il est bien évident que les réalisations des participants étaient d'une inégale valeur artistique et esthétique mais cela avait peu d'importance par rapport à la satisfaction qu'ils éprouvaient d'avoir dominé la matière, leur respect humain et leurs craintes. Souvent, le simple fait d'avoir réussi à peindre péniblement un paysage ou tout simplement à fixer des couleurs sur du papier sans avoir été rabroués, faisait découvrir aux enseignants que l'important n'était pas de produire une œuvre techniquement parfaite mais bien d'exprimer quelque chose qui a d'abord une signification pour soi.

Globalement, les ateliers d'expression démystifiaient l'art, l'expression artistique et la dextérité manuelle et redonnaient confiance aux participants dans leurs ressources et leurs possibilités. La peinture, le modelage, l'expression corporelle et le théâtre devenaient des mondes plus accessibles et moins menaçants.

Après avoir vécu une telle expérience, les enseignants qui participaient à ces activités découvraient en même temps qu'ils pouvaient avec avantage la faire partager aux enfants dont ils avaient la charge. Au cours de la discussion en groupe qui suivait l'atelier, les participants y disaient ce qu'ils avaient vécu, ressenti, pensé. On discutait aussi des modalités d'organisation technique et matérielle de tels ateliers dans les classes élémentaires, du style d'intervention de l'animateur et de l'enseignant, des besoins d'expression des enfants, de la disposition des tables et des bureaux pour permettre de telles activités dans les classes, des possibilités réelles d'obtenir pinceaux et couleurs de la part de l'administration locale, etc. Cette discussion-synthèse était en définitive le moment le plus important de l'atelier ; c'est là qu'on intégrait les apprentissages, qu'on revenait sur l'expérience vécue et qu'on élaborait progressivement la décision de transposer de telles activités dans les classes élémentaires.

Quatre ou cinq ateliers différents étaient offerts au choix des participants à chaque demi-journée pendant trois jours. Ainsi au cours de l'intervention, les participants avaient la possibilité de participer à 5 ou 6 ateliers : modelage, peinture, théâtre de marionnettes, expression orale, calcul, expression écrite, décoration de classe, etc.

Les deux derniers jours de l'intervention de l'équipe SEMEA étaient consacrés à des visites de classe sur invitation des enseignants : les participants pouvaient demander à l'un ou l'autre des animateurs SEMEA d'aller travailler avec eux dans leur classe et de discuter avec lui des problèmes qu'il rencontrait tant au plan de l'organisation technique et matérielle qu'au plan de son style d'intervention ou de l'aménagement de son horaire.

Même si l'animateur SEMEA n'était pas à proprement parler un expert, l'observation d'une classe en activité fournissait d'innombrables sujets de discussion avec le maître, et permettait de tenter de résoudre les problèmes que le premier voyait et que le second vivait.

Quant aux autres activités, plus périphériques, elles s'adressaient à l'environnement immédiat des enseignants et des principaux d'écoles. Il s'agissait en général de rencontres entre l'équipe SEMEA et les autorités scolaires locales, de soirées à l'intention des enseignants de la région et de parents dont les enfants étaient dans les classes dites « actives ».

Si ces rencontres visaient d'abord à informer les gens sur les possibilités réelles de la pédagogie

active, elles avaient parfois un effet secondaire important : elles apportaient la caution du ministère de l'Éducation au travail des enseignants. En effet, l'équipe SEMEA demeurait, aux yeux des enseignants et des administrateurs scolaires, identifiée au ministère de l'Éducation. Ainsi, on demandait souvent aux animateurs SEMEA d'évaluer la qualité de l'enseignement dans le milieu et de dire si les initiatives locales étaient bien dans la ligne de pensée du ministère de l'Éducation et dans l'orthodoxie de l'école active. Prévenue, l'équipe SEMEA se défendait tant bien que mal de porter les jugements que l'on exigeait d'elle.

De façon générale, l'occasion du passage de l'équipe volante SEMEA provoquait un temps d'arrêt dans le travail fait depuis le début de l'année et facilitait le rajustement de la démarche des groupes d'enseignants. À plusieurs reprises, au cours de ces interventions, des enseignants ont pris conscience qu'ils se dirigeaient dans des culs-de-sac pédagogiques et l'intervention de l'équipe SEMEA a été l'occasion d'une réorientation.

Parfois, cependant, les périodes d'évaluation du travail des mois précédents ont soulevé des problèmes que ni les animateurs SEMEA ni les enseignants n'avaient le temps ou l'énergie de résoudre. Par exemple, les conflits de leadership entre principaux d'écoles et stagiaires-animateurs, qui s'étaient souvent envenimés par la co-habitation quotidienne, ont été soulevés et effleurés mais insuffisamment explorés. Eût-il mieux valu ne pas soulever ces questions ? À l'époque on ne savait que penser.

Quant à l'amélioration des communications entre les groupes d'enseignants (séméistes) d'une même région, *cet objectif* a rarement été atteint de façon satisfaisante. Malgré la bonne volonté chacun était de nouveau happé par les exigences de son travail quotidien et à l'issue du stage, retombait souvent dans un isolement d'autant plus pénible qu'il avait cru pouvoir en sortir.

Les rencontres d'administrateurs scolaires, d'enseignants de la région et de parents d'élèves en plus de fournir certaines informations, débouchaient au mieux sur une plus grande attention aux communications. Ainsi, les animateurs SEMEA, évitant de donner des réponses toutes faites aux questions des parents, les invitaient continuellement à rencontrer les maîtres, plus en mesure de répondre clairement à leurs questions. Il en est souvent résulté que les communications entre les parents et les maîtres se sont améliorées après le passage de l'équipe volante SEMEA. La plupart du temps, ces rencontres avaient pour effet de rassurer les parents et les administrateurs scolaires mais il est arrivé quelquefois que les participants à ces rencontres soient sortis insatisfaits de n'y avoir reçu que des réponses vagues et imprécises.

Pour les animateurs SEMEA, le dilemme était de taille : ou ils ne fournissaient pas de réponses précises et encouraient le risque d'être perçus comme incompétents, ou ils donnaient des réponses précises et en même temps jouaient le rôle « des experts de Québec » et en quelque sorte, doublaient les enseignants.

L'issue de ce dilemme est importante pour la suite de l'évolution de l'équipe SEMEA : au départ, nous l'avons dit, les animateurs de l'équipe SEMEA avaient une compétence à peu près équivalente à celle des enseignants auxquels ils allaient apporter de l'aide professionnelle. Cependant, les expériences s'accumulant au fil des interventions, les animateurs développaient de plus en plus leurs habiletés, affinaient leurs perceptions et leur diagnostic des situations pédagogiques et devenaient de plus en plus experts... même si cette expertise ne reposait pas toujours sur des expériences

vécues dans les classes. Ils devenaient capables d'aider plus efficacement les enseignants et en même temps plus en mesure d'indiquer les orientations à prendre, les écueils à éviter, les solutions à mettre en œuvre.

Progressivement, l'entraide (où il ne s'agissait que de mettre les gens en communication) se transformait en « *aide* » au niveau du processus et du contenu ; si bien que les membres de l'équipe SEMEA devenaient à la fois des animateurs au niveau du « comment faire » et des personnes de ressources au niveau du « quoi faire ».

La fondation du mouvement « LES CHANTIERS PÉDAGOGIQUES » marque une étape importante dans l'évolution du style d'action de l'équipe SEMEA. Il est nécessaire de rappeler les circonstances de leur naissance et de les situer dans la courte histoire de SEMEA.

La deuxième intervention de l'équipe volante SEMEA eut lieu aux Îles de la Madeleine : des motifs sentimentaux, le goût de l'aventure et le désir de rendre accessibles des services ministériels à la grandeur du Québec ont poussé les responsables à se rendre dans ce coin perdu du Golfe pour y aider à « l'implantation de la pédagogie moderne ». Pour les animateurs, une « envolée » aux Îles donnait à l'équipe « *Volante* » SEMEA son sens et concrétisait sa raison d'être : l'entraide pédagogique à la grandeur du territoire québécois.

Outre les aspects anecdotiques de « l'envolée », un fait demeure important : l'équipe eut l'occasion de se rendre compte dans quelle mesure les enseignants de l'élémentaire avaient besoin de communiquer entre eux, d'échanger sur les problèmes qu'ils rencontraient et sur les solutions qu'ils tentaient d'y apporter, de se donner des indications et des « tuyaux », de se sentir appartenant à un mouvement et à un réseau. Ces besoins, réels pour tous les enseignants québécois, prenaient des dimensions quasi dramatiques aux Îles de la Madeleine en raison même de la distance géographique et de l'isolement culturel.

C'est à partir de cette expérience que s'est élaborée l'idée des Chantiers Pédagogiques : le raisonnement était à peu près le suivant :

- les enseignants sont les seuls vrais agents de transformations pédagogiques ;
- à condition d'être aidés, ils ont les ressources pour prendre en mains la réforme de leur enseignement ;
- une bonne façon de les aider sans risquer de leur donner des orientations pédagogiques qui ne leur conviendraient pas est simplement de les mettre en situation d'échanges de problèmes, de solutions, d'idées, d'instruments, de procédés et de matériel ;
- constituons donc un réseau de communication et d'élaboration de matériel didactique simple et utilisable par tous.

C'est sur ces postulats que s'érigea lentement le mouvement des Chantiers Pédagogiques : dès le début de 1967, des cahiers * de roulement circulaient entre des enseignants de tous les coins de la province, des bandes « programmées » étaient élaborées, expérimentées et échangées, le bulletin des « Chantiers Pédagogiques » était publié, des groupes d'enseignants se réunissaient pour discuter pédagogie et enseignement.

* Cahier que 5-6 enseignants s'échangeaient par la poste et dans lequel ils décrivaient leurs expériences, posaient leurs questions et leurs problèmes, indiquaient aux autres comment ils avaient résolu leurs difficultés.

Les motifs de la fondation du « Mouvement des Chantiers Pédagogiques sont significatifs du style d'action de l'équipe SEMEA en 1966-67 » :

« Les Chantiers visent à mettre en communication les enseignants les uns avec les autres pour multiplier leurs expériences personnelles par le truchement des cahiers de roulement, des rencontres et éventuellement d'un réseau de télé-projecteurs ».

L'équipe SEMEA disait d'elle-même à cette époque :

« Par notre présence et les contacts permanents que nous maintenons avec divers groupes de professeurs, de parents et d'administrateurs, nous sommes en mesure d'aider les personnes intéressées à établir des relations et à coopérer dans le travail pédagogique. Dans un milieu donné, notre présence inhabituelle crée une sorte d'hiatus dans le déroulement du travail quotidien et cela nous permet de favoriser les échanges interpersonnels, la coopération dans le travail et la fabrication d'outils sur un mode collectif ».

L'équipe effectua dix interventions au cours de l'année 1966-67, de Hull aux Îles de la Madeleine et de Montréal à Rimouski. Le format de l'intervention, au début assez lourd, exigeant et plutôt éloigné des préoccupations réelles des enseignants, s'est progressivement modifié pour devenir un cadre général plus souple et adaptable aux besoins spécifiques du milieu en question. Par exemple, les rencontres des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires qui, au départ prenaient la forme d'exposés théoriques, se sont transformées pour devenir des groupes de discussion où les intéressés pouvaient plus facilement s'exprimer, poser leurs questions et situer le débat au niveau où ils le désiraient.

Les animateurs de l'équipe SEMEA ont appris au cours de ces interventions. Ils ont appris à mieux absorber l'insatisfaction des milieux d'éducation : continuellement identifiés au ministère de l'Éducation, ils devenaient la cible des insatisfactions et de l'agressivité des individus et des organismes dont les relations avec le ministère n'avaient pas toujours été heureuses. Ils ont réalisé que l'école active n'était plus à propager : elle se propageait d'elle-même au travers des inquiétudes qu'elle créait et du mystère dans lequel elle se véhiculait.

A certaines occasions, l'équipe SEMEA a été dans l'obligation de réduire et minimiser les pressions exercées par les parents et les administrateurs scolaires sur les enseignants afin que ceux-ci « fassent de l'école active ». Par ailleurs, les animateurs SEMEA ont été en mesure d'évaluer la lenteur de la progression du renouveau pédagogique. Souvent impatients, parfois déçus de la difficulté avec laquelle les enseignants adoptaient les principes de la pédagogie active, ils ont été dans l'obligation de rajuster leur tir et de s'adapter au rythme propre de leurs clients.

Principalement, cette série d'interventions dans le milieu a procuré aux animateurs SEMEA une perception élaborée et un coup d'œil beaucoup plus pertinent sur le milieu de l'enseignement élémentaire : le contact permanent avec la réalité scolaire québécoise a raffiné la problématique de l'équipe ; à la fin de l'année ils n'étaient plus les mêmes, à la fois plus aguerris et plus réalistes, autant convaincus de la valeur de l'école active mais moins prosélytes.

Le Québec scolaire était plus que la carte d'un territoire : c'était une réalité complexe, mouvante... et des individus dont on connaissait le nom.

La petite histoire de ces interventions dans le milieu est remplie d'anecdotes et d'événements assez croustillants. Les premières interventions étaient pratiquement des expéditions : en voiture ou en

avion, chargés comme des mulets d'un matériel énorme et souvent superflu, les animateurs SEMEA avaient à la fois l'allure d'un groupe commando et d'un groupe de commis-voyageurs. Cependant, l'expérience de ces interventions dans le milieu, les problèmes et les difficultés, la vie en commun et le partage des inquiétudes ont été des facteurs importants de consolidation de l'équipe et d'accroissement de cohésion.

Cette longue année d'interventions dans le milieu a certainement facilité aussi la définition opérationnelle de l'équipe SEMEA par l'action et par l'expérience : petit à petit, des choix se sont opérés qui ont permis d'affiner et de traduire en actions concrètes les objectifs généraux qui avaient présidé à la création de l'équipe.

Le premier stage pour les principaux

Au stage de base de Dorval, la participation des principaux d'écoles avait été une concession de la part des responsables au comité d'organisation. Ils n'étaient venus au stage que l'équivalent de 4 ou 5 jours et n'avaient participé au stage d'été qu'à titre de coordonnateurs administratifs.

Ils s'étaient évidemment sentis négligés et relégués à un rôle de second plan ; ils avaient l'impression, à juste titre d'ailleurs, que le projet SEMEA ne tenait pas compte d'eux et organisait le renouveau pédagogique à l'élémentaire en dehors des principaux d'écoles. Insatisfaits et mécontents, les principaux d'écoles protestaient plus ou moins silencieusement au point que l'équipe SEMEA acquit la conviction que le principal d'école était l'obstacle majeur à l'implantation de la pédagogie active dans les écoles.

A posteriori, les réactions des principaux sont facilement compréhensibles. Le projet SEMEA avait pour résultat net de parachuter sous leurs yeux un nouvel expert en pédagogie : l'enseignant-animateur. Plusieurs principaux se sentaient réellement menacés par la « montée au pouvoir » des enseignants qui avaient participé au stage de Dorval. Au cours du stage d'été, la situation des principaux était précaire : l'animation du stage était presque exclusivement confiée à l'enseignant-animateur et le principal était confiné à des rôles secondaires de pourvoyeur et d'administrateur alors qu'il était habitué à « conduire » à prendre l'initiative et le leadership dans les activités.

L'évaluation sommaire des stages d'été démontra que les équipes d'animation avaient rencontré de nombreux problèmes et en particulier, au niveau de la répartition des responsabilités entre le principal et le stagiaire-animateur : l'équipe SEMEA dut se rendre à l'évidence que « le renouveau pédagogique par la base » ne pouvait pas évoluer dans un vacuum hiérarchique. Les principaux d'écoles étaient des acteurs importants, leur engagement ou leur réticence étaient des facteurs dont il fallait à tout prix tenir compte. Dès l'automne 1966, l'équipe SEMEA offrit aux principaux d'écoles d'organiser à leur intention une session spécialisée : malheureux qu'ils avaient été au cours du stage d'été, les principaux saisirent au bond l'occasion de se mettre à niveau et d'acquérir eux aussi les habiletés et les connaissances dont l'enseignant-animateur avait actuellement le monopole.

La presque totalité des membres de l'équipe SEMEA étaient des ex-enseignants et non des ex-principaux. L'idée même d'organiser et d'animer une session pour un groupe de principaux d'école était inquiétante, d'autant plus que leurs contacts avec les enseignants leur en avaient procuré une image passablement négative. Étant enseignants eux-mêmes, ils s'identifiaient beaucoup plus facilement à leur collègues et partageaient leurs récriminations à l'endroit des résistances des direc-

teurs d'écoles qui étaient perçus à toute fin pratique comme des « traditionnalistes », des autocrates, des partisans du contrôle tâtillon, etc...

Au début de la session, les « protagonistes » se craignaient mutuellement : les principaux avaient entendu parler du projet SEMEA, de la dynamique de groupe, du jeune âge et de l'intolérance des animateurs SEMEA. Quant aux responsables, ils se représentaient les principaux comme « de gros méchants traditionnels », assez âgés de surcroît et de toute évidence résistants aux changements.

Pour les responsables, la session spécialisée à l'intention des principaux d'écoles avait pour sous-objectif inavoué de les neutraliser, de les rendre prudents et de les empêcher de nuire au travail des enseignants dans les écoles coopératives.

Cependant, une fois les premiers jours passés, les craintes et la méfiance se transformèrent en un enthousiasme surprenant. Les participants travaillaient dur et tard, ils apprenaient, ils changeaient. Participants et responsables s'apprivoisaient mutuellement. Bon gré mal gré, les responsables finirent par admettre qu'un principal n'était pas et ne serait jamais un enseignant, qu'il fallait l'aider à jouer dans l'école des rôles de coordination, de planification, d'organisation et d'évaluation du travail. En définitive, le programme de la session s'est glissé entre le désir des responsables de considérer les principaux comme des enseignants (et ainsi de les niveler par le bas) et celui d'axer la session sur l'exercice du rôle du principal, rôle que bien peu de gens avaient l'air de connaître.

Globalement, le stage marchait bien et même au-delà de tous les espoirs. Les principaux étaient « du monde comme les autres » et ils avaient des difficultés et des problèmes qu'ils étaient disposés à envisager et à résoudre. Les membres de l'équipe SEMEA comprirent un peu mieux que la lenteur d'implantation des méthodes actives dans les classes élémentaires était liée à des facteurs beaucoup plus complexes qu'on ne l'avait prévu. Les principaux n'avaient pas « le monopole des résistances aux changements ». L'enthousiasme maladroit et dogmatique des enseignants et les attitudes bizarres des commissions scolaires et des directeurs généraux des études étaient d'autres facteurs de réalité dont il faudrait aussi tenir compte.

Le stage pour professeurs d'école normale

L'autre événement majeur de l'année 1966-67 est le stage SEMEA à l'intention des professeurs des écoles normales (stage PEN).

À cette époque, le ministère de l'Éducation venait de créer la Direction générale de la Formation des maîtres ; le mandat de cette direction générale était de réduire le nombre d'écoles normales au Québec, de favoriser le perfectionnement des professeurs d'écoles normales, et d'intégrer la Formation des maîtres à l'Enseignement universitaire. On se souvient qu'en juin 1966, une première approche avait été tentée auprès des responsables des écoles normales en vue d'offrir à ces derniers d'organiser un stage SEMEA pour les professeurs des écoles normales : on se souvient aussi du résultat de cette rencontre.

Au printemps 1967, le ministère de l'Éducation revint à la charge et le Sous-Ministre confia à SEMEA la tâche d'élaborer, de présenter et d'organiser un stage SEMEA à l'intention des professeurs d'écoles normales. La conjoncture était favorable : l'exposition universelle de Montréal venait tout juste d'être inaugurée et les cours de niveau post-secondaire s'étaient terminés exceptionnellement cette année-là à la mi-avril pour permettre aux étudiants de se trouver un emploi à l'Expo. En conséquence, les professeurs des écoles normales et des universités se trouvaient en quelque sorte inoccupés

de la mi-avril à la mi-juin. Il fut décidé d'offrir à ceux qui le désiraient d'utiliser ces deux mois pour participer au stage SEMEA PEN.

De nouveau, un comité d'organisation composé de représentants du ministère de l'Éducation et de divers institutions ou groupements de professeurs fut mis sur pied.

Les réunions du comité d'organisation préfiguraient le stage lui-même : les membres de l'équipe SEMEA offraient un stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active à des gens qui n'en voulaient pas et qui semblaient ne pas en avoir besoin. Les principales résistances du comité d'organisation à approuver le projet de stage pour les professeurs d'écoles normales s'alimentaient d'abord aux rumeurs qui avaient circulé à la suite du stage de base du premier cycle SEMEA ; nous avons déjà mentionné ces rumeurs qui, au printemps 1967 n'étaient pas encore désamorcées. De plus, l'âge et l'évidente inexpérience des animateurs SEMEA n'étaient rien pour favoriser l'approbation du comité d'organisation ; on refusait d'être entraîné par des gens qui n'avaient jamais mis les pieds dans une école normale, et à toute fin pratique, on remettait en question l'économie générale du stage proposé.

Quatre ans plus tard, il est facile de comprendre les réticences du comité d'organisation : à cette époque, les animateurs SEMEA n'avaient ni le goût ni les moyens de réaménager le projet du stage PEN et en définitive, ont très peu tenu compte des objections et des suggestions du comité d'organisation. Pour eux aussi, cette position était légitime : ils avaient l'impression que le comité d'organisation voulait réaménager l'ensemble du projet ce qui risquait de le dénaturer. Enfin, devant l'impossibilité de modifier le projet, le comité d'organisation l'approuva mollement.

Les animateurs SEMEA avaient fait une offre « à prendre ou à laisser » : l'offre avait été acceptée mais tout était en place pour que le stage PEN ne réussisse qu'à moitié. C'est ce qui arriva.

A part quelques éléments, le stage pour les professeurs d'écoles normales était perçu et était effectivement analogue au stage du premier cycle SEMEA à Dorval : d'une durée de sept semaines, il comportait lui aussi un entraînement aux relations humaines et à l'animation démocratique des groupes de travail, une initiation à l'organisation du travail dans les classes élémentaires, des conférences et des ateliers relatifs à certaines méthodes d'éducation active, etc. Lui aussi débouchait sur la possibilité d'organiser des stages d'été, cette fois à l'intention des étudiants-maîtres.

Le simple fait que le programme du stage PEN soit analogue à celui du premier cycle SEMEA était de nature à susciter la méfiance et les réticences des professeurs d'écoles normales ; on sait qu'ils étaient à cette époque l'objet d'accusations et même de quolibets de la part des enseignants ; or, on leur proposait un stage sensiblement identique à celui qu'on avait offert « à leurs anciens élèves », les enseignants de l'élémentaire. De surcroît, ceux qui allaient leur dire quoi faire étaient à leurs yeux des enseignants auxquels ils auraient normalement dû donner des cours.

Avec le recul, c'est le poids de l'autorité de la Direction générale de la Formation des maîtres et du Ministère de l'Éducation et la nécessité pour les professeurs d'écoles normales de faire quelque chose durant les mois de mai et juin 1967 qui ont rendu le stage possible : sans cela, on peut se demander s'il y aurait eu des participants.

Réplique quasi exacte du premier cycle SEMEA, le stage PEN s'adressait à des professeurs d'écoles

normales plus idéaux que réels ; en effet, les professeurs d'écoles normales étaient, dans la réalité, aux prises avec des problèmes bien différents et bien peu compatibles avec la transformation, d'ailleurs assez radicale, de leurs approches pédagogiques que leur proposait le stage SEMEA.

Le stage PEN visait à transformer les professeurs d'écoles normales en animateurs SEMEA, ce que la plupart d'entre eux n'avaient ni le goût, ni le désir de devenir.

Pour les responsables, adapter le stage aux besoins des participants eut signifié une transformation radicale de la programmation ou encore mieux, l'arrêt du stage. L'équipe SEMEA ne pouvait se permettre une telle volte-face et d'ailleurs, responsables et participants étaient trop ancrés dans leurs positions antagonistes respectives pour avouer la nécessité de modifier cette position.

Le stage fut difficile ; même la disposition des locaux se mêlait de ne pas être fonctionnelle. Participants et animateurs étaient tendus, défensifs, rigidement campés dans des positions quasi irréconciliables.

Les uns voulaient sensibiliser les autres à la pédagogie active, à l'attitude non directive, à la centration sur l'expérience vécue et sur les besoins des individus ; les autres prétendaient que le stage n'était pas adapté à leurs besoins, que la formation des maîtres ne se traitait pas comme l'enseignement élémentaire, que la transformation des écoles normales devait passer par d'autres voies, etc. De plus, l'hostilité et la méfiance des professeurs d'écoles normales envers le ministère de l'Éducation trouvaient dans l'équipe SEMEA une cible privilégiée.

Néanmoins, ce stage ne fut pas que difficultés : les auto-évaluations des participants indiquent que beaucoup d'entre eux se sont transformés, ont changé certaines de leurs attitudes, ont effectué de nombreux apprentissages.

Près d'une quarantaine d'entre eux allaient se prévaloir de la possibilité d'organiser à l'intention des étudiants-maîtres des stages régionaux de courte durée au cours de l'été 1967. Une fois de plus, les stages d'été allaient servir à la fois de catalyseurs d'apprentissage et de révélateurs ; c'est en essayant de transmettre aux étudiants-maîtres ce qu'ils avaient reçu au cours du stage, et en se faisant animateurs que les professeurs d'écoles normales firent soudainement l'intégration d'apprentissages jusque-là laissés en veilleuse.

Le peu d'attention que les responsables apportèrent à la stratégie dans l'opération PEN suffit à expliquer son succès relatif ; l'équipe SEMEA ne connaissait presque pas le milieu des écoles normales, le diagnostic de la situation n'avait pas été fait, les besoins étaient inconnus, les variables maîtresses ignorées.

La menace de disparition des écoles normales comme institutions de formation des maîtres est un des problèmes dont l'équipe SEMEA n'a pratiquement pas tenu compte. Anxieux face à leur avenir comme groupe et comme individus, les professeurs d'écoles normales étaient peu disposés à discuter pédagogie et centration sur l'étudiant. Ils étaient beaucoup plus enclins à reprocher au ministère et à l'équipe SEMEA de ne pas tenir compte de *leurs* aspirations et de leurs besoins. Primo vivere... et ensuite on s'occupera d'école active... auraient-ils pu dire.

À toute fin pratique l'équipe SEMEA s'était lancée tête baissée dans une aventure dont l'issue était très problématique ; seules la témérité et l'ignorance peuvent expliquer une telle décision.

Le stage PEN n'aura pas été un geste inutile. Il servira de rampe de lancement au projet REPERES un an plus tard.

La semaine interne

La fin (tant attendue) du stage PEN marquait aussi la fin de l'année scolaire et des activités de l'équipe SEMEA. Ainsi se terminait la première année d'existence de l'équipe. Au total, le bilan était positif : une dizaine d'interventions régionales, atteignant plus de 600 enseignants, un premier stage pour principaux d'écoles, un premier stage pour professeurs d'écoles normales, une connaissance beaucoup plus raffinée du milieu élémentaire, beaucoup d'expérience et une bonne dose de satisfaction d'avoir tenu le coup pendant une année.

Si la réforme de l'enseignement élémentaire n'avait pas fait de bonds gigantesques, elle n'avait pas régressé : les Chantiers pédagogiques étaient prometteurs, des enseignants de plus en plus nombreux amorçaient des transformations dans leurs classes, le réseau de communication entre eux se mettait en place.

En mai 1967, le mandat de l'équipe SEMEA était renouvelé par le ministère de l'Éducation. La grande question devint alors : « Faut-il continuer ainsi ? Faut-il recommencer une série d'interventions dans les régions ? Sinon que faire ? »

Le stage PEN, malgré son succès relatif, avait commencé à « toucher du multiplicateur » : entraîner des professeurs d'écoles normales, c'est effectivement plus multiplicateur que d'entraîner des enseignants en exercice parce qu'un formateur de maîtres peut influencer un grand nombre de futurs enseignants. L'investissement peut se multiplier. Que faire alors ? Ne fallait-il pas abandonner les enseignants de l'élémentaire pour se tourner nettement vers le système de formation des maîtres ? Pouvait-on se permettre de laisser les enseignants de l'élémentaire qui avaient tant besoin d'aide professionnelle et de support technique ? Trois professeurs d'écoles normales allaient arriver à l'équipe en septembre : que feraient-ils ? Allaient-ils organiser un autre stage PEN ou offrir un encadrement et une aide aux écoles normales ?

La semaine interne d'évaluation * et de planification du travail permit à l'équipe de se poser toutes ces questions : des discussions aussi longues que nombreuses amenèrent la conclusion que la réforme de l'enseignement élémentaire n'avait aucune chance si elle ne reposait que sur 600 ou 900 enseignants. Il était urgent d'accentuer la diffusion de la pédagogie active, et d'entraîner d'autres enseignants avant que les premiers (premier cycle) ne s'enlisent dans la déception et l'apathie. Les militants étaient trop peu nombreux, il fallait recruter et ce, rapidement.

C'est à partir de ces intuitions que fut décidée l'organisation d'un deuxième cycle SEMEA : à ce moment, l'objectif était d'accentuer « le déclenchement » (stages de base) tout en poursuivant des activités de follow-up, d'encadrement et d'entraide. En d'autres termes, l'équipe SEMEA ferait encore des interventions régionales favorisant l'entraide tout en organisant un deuxième stage de base. L'expérience allait démontrer que la simultanéité du déclenchement et de l'encadrement serait difficile sinon illusoire.

La première année d'activités de l'équipe SEMEA était donc terminée : les membres de l'équipe étaient contents, un peu pris au dépourvu par le renouvellement de leur mandat. L'équipe volante ne devait durer qu'une année : elle allait se maintenir encore longtemps.

---

* Semaine de travail où l'équipe se retire pour faire le point sur son travail. Habituellement, il y aura de ces semaines internes à la fin de chaque semestre.

On se souvient que les interventions de 1966-67 visaient des objectifs d'encadrement et d'entraide professionnelle auprès des ex-stagiaires du premier cycle SEMEA et de leurs collègues des équipes de travail. Ces visites avaient permis à l'équipe volante SEMEA de prendre contact avec 600 enseignants de l'élémentaire environ, engagés à divers degrés dans l'implantation de nouvelles techniques d'enseignement. La plupart d'entre eux, on s'en souviendra aussi, avaient participé aux stages régionaux de l'été 1966 organisés par les participants du stage de base de Dorval.

Même si les objectifs explicites de ces interventions dans le milieu de l'enseignement élémentaire étaient l'entraide professionnelle et le support aux innovateurs, un des résultats les plus significatifs se situe au niveau des apprentissages des membres de l'équipe volante SEMEA. Une dizaine de milieux différents, plus de 600 enseignants et principaux de l'élémentaire, près d'une soixantaine d'écoles confrontées à des problèmes à la fois différents et analogues, voilà le bilan.

Au cours de l'été 1967, le ministère de l'Éducation autorisait l'organisation d'un deuxième cycle SEMEA à l'intention des enseignants et des principaux d'écoles de niveau élémentaire. Cette décision de rééditer un stage de base était à la fois un aveu du demi-succès de la politique d'entraide professionnelle et un choix rationnel : trop peu d'enseignants tentaient de nouvelles expériences dans leur classe, l'équipe SEMEA crut qu'il fallait intensifier l'entraînement et atteindre une clientèle plus nombreuse.

L'expérience des interventions dans le milieu allait commencer à servir.

Le premier cycle SEMEA avait été préparé dans la hâte et l'excitation : il fallait tout faire et penser à tout. La préparation du deuxième cycle ne fut pas moins fébrile, ne serait-ce que parce que plus de facteurs étaient en cause.

L'expérience du premier cycle avait montré clairement qu'un stage intensif de neuf semaines était long, car vers la fin, les participants étaient épuisés et saturés. La durée du deuxième cycle fut portée à sept semaines, divisées en deux phases : une phase de cinq semaines et une autre de deux semaines séparées par un intervalle de trois mois.

Les activités de la première phase étaient analogues à celles du premier cycle : sensibilisation aux relations humaines, initiation à de nouvelles techniques pédagogiques, entraînement à l'animation démocratique des groupes, ateliers techniques d'expression et de recherche, réflexion sur de grands problèmes pédagogiques.

L'intervalle entre les deux phases, (l'inter-stage) était conçu pour permettre aux participants d'expérimenter les *techniques* récemment acquises afin d'en tester l'applicabilité et le réalisme. Quant à la deuxième phase (2 semaines) l'objectif était de permettre un retour sur l'expérience de l'inter-stage de façon à dégager les difficultés et à faciliter l'intégration des apprentissages. De plus, au cours de cette phase, les stagiaires-animateurs auraient l'occasion de travailler de façon immédiate à la préparation du stage d'été dont ils allaient être responsables.

L'économie générale du deuxième cycle SEMEA est différente non seulement au niveau de la durée et de l'aménagement des sessions. On y a ajouté une session spécialisée à l'intention des principaux d'écoles (coordonnateurs des équipes de travail) ; en février 1967, l'équipe volante SEMEA avait organisé une première session à l'intention des principaux ; cette expérience s'étant avérée fructueuse, elle fut intégrée au deuxième cycle SEMEA. Alors

que les principaux n'avaient été que des visiteurs au stage de Dorval, le deuxième cycle leur offrait de participer à une session spéciale.

Au cours du premier cycle SEMEA, les principaux avaient été désagréablement surpris et même choqués de ne pas être admis à un stage d'entraînement destiné uniquement à leurs subalternes, les enseignants. Les trois ou quatre jours qu'ils avaient passés à Dorval n'avaient réussi qu'à leur faire prendre conscience de leur relative infériorité par rapport aux enseignants qui avaient profité de 9 semaines de stage intensif.

Une recherche sur le projet SEMEA avait d'ailleurs clairement indiqué que les écoles où les changements pédagogiques étaient les plus significatifs étaient celles où le principal était *dynamique, intéressé* aux méthodes actives et avait adopté un style démocratique d'exercice de l'autorité.

Le deuxième cycle SEMEA conservait plusieurs mécanismes caractéristiques. Les participants au stage de base étaient toujours délégués par leurs collègues groupés en équipes de travail. Le stage de base était toujours tenu en internat, pendant l'année scolaire. Il débouchait toujours sur l'organisation de stages régionaux d'été animés par les stagiaires-animateurs à l'intention de leurs collègues des équipes de travail. Pour l'essentiel, les mécanismes de sélection, de délégation et de diffusion demeuraient les mêmes, sauf qu'ils étaient plus sophistiqués.

Au plan des contenus, le deuxième cycle fut considérablement modifié : alors que le premier cycle visait essentiellement à fournir un entraînement pratique, au niveau des techniques, le stage de base du deuxième cycle s'adressait principalement aux individus et visait à modifier leurs attitudes, leur comportement, leurs croyances.

On ne fit pas non plus appel aux mêmes animateurs : les instructeurs des CEMEA (Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active), dont les préoccupations étaient d'ordre très technique, ne furent plus invités. Les instituteurs du mouvement de l'école moderne (Freinet) qui avaient été appréciés au cours du premier cycle en raison de leur approche éminemment pratique et centrée sur la classe, et en raison de leurs attitudes relativement permissives, furent invités.

Les activités mises de l'avant par l'Institut de Formation par le Groupe (sensibilisation aux relations humaines, entraînement à l'animation des groupes) furent maintenues mais distribuées différemment dans le temps. D'autres activités furent également rénovées à la lumière de l'expérience du premier cycle.

Si les objectifs explicites et formels demeuraient sensiblement les mêmes qu'au cours du premier cycle SEMEA, des modifications étaient aussi intervenues au niveau des objectifs implicites et des orientations globales des responsables du projet. Vraisemblablement à cause des expériences dans le milieu au cours de l'année précédente, les choix pédagogiques et sociaux des membres de l'équipe volante SEMEA commençaient à se préciser. Ainsi, l'objectif « entraînement aux méthodes actives », dont on avait pu évaluer l'atteinte partielle au cours de l'année précédente, s'était déplacé progressivement vers des objectifs à la fois plus globaux et moins techniques. L'équipe volante SEMEA posait essentiellement la problématique en termes d'attitudes et de comportement. Les conceptions de l'autorité, de l'intervention, du contrôle et de l'apprentissage étaient les objets favoris de discussion. Selon cette optique, les instruments et les méthodes pédagogiques ne prenaient vraiment leur sens que lorsqu'utilisés par un maître authentique, permissif, démocrate et non directif, c'est-à-dire qu'elles n'avaient de sens qu'en relation avec les

valeurs qu'elles véhiculaient. Au lieu de viser « les pratiques pédagogiques », on visait maintenant « les attitudes ». Au lieu de viser « la conception de l'enseignement », on visait, implicitement en tout cas, « les valeurs » qui sous-tendaient cette conception.

D'autre part, l'équipe SEMEA avait pu constater « de visu » que le changement pédagogique ne se propageait pas très rapidement dans l'enseignement élémentaire. Une des hypothèses de base de l'ensemble du projet SEMEA, le déclenchement d'un effet multiplicateur par l'entraînement spécifique d'un individu, s'était avérée un peu irréaliste. On en attribuait les causes aux difficultés qu'avaient les ex-stagiaires à utiliser convenablement leurs acquisitions, à leur faible instrumentation en terme de changement et à leur relative ignorance des stratégies d'implantation des innovations.

Le deuxième cycle de SEMEA a été considérablement marqué par cette problématique sommaire : c'est en partie ce qui explique aussi qu'un des objectifs implicites du stage de base du second cycle SEMEA était de former non seulement de meilleurs praticiens de l'école élémentaire mais également des agents de changement qui, on l'espérait, pourraient entreprendre des transformations dans leurs milieux respectifs.

Du point de vue de l'équipe SEMEA, la durabilité des changements pédagogiques devait augmenter si on fournissait aux enseignants une instrumentation plus approfondie sur les méthodes d'implantation des changements.

Une autre notion apparaissait plus clairement : il semble que l'important était d'aider les individus à faire une démarche personnelle de changement de façon à ce qu'ils puissent faire un choix éclairé entre l'enseignement traditionnel et l'école active : c'est dans la mesure où les attitudes et les comportements des maîtres se transforment, qu'ils se dirigent d'eux-mêmes vers le changement, et cela, à leur rythme, et selon leurs possibilités.

Cet objectif ne sera lui aussi que partiellement atteint et il sera nécessaire d'effectuer d'autres rajustements.

Le stage de base du deuxième cycle SEMEA a été tenu à l'Institut Coopératif Desjardins à Lévis en novembre et décembre 1967. Les lieux, fonctionnels et chaleureux, étaient bien adaptés au type d'activités proposées. La sélection des participants avait été rigoureuse et sévère : sur 150 demandes de participation, 60 seulement furent retenues. Il était permis de penser qu'il s'agissait là des 60 équipes de travail les mieux équilibrées et les plus susceptibles d'atteindre les objectifs visés par le projet SEMEA.

La clientèle, constituée d'un nombre égal d'hommes et de femmes, était jeune, dynamique, enthousiaste. Plusieurs d'entre eux avaient déjà entendu parler de SEMEA, certains avaient participé à des interventions dans le milieu en 1966-67, d'autres avaient participé aux stages d'été consécutifs au premier cycle.

Dans une certaine mesure, ces participants arrivaient donc au stage avec des attentes relativement ajustées. Cependant, le mystère du projet SEMEA avait commencé à faire son effet et quelques stagiaires étaient inquiets à la suite de rumeurs qui avaient circulé. Pour la majorité, la participation au stage SEMEA, surtout après une sélection dont les mécanismes étaient raffinés, était perçue à la fois comme un honneur et un privilège, d'autant plus que l'annonce du deuxième cycle SEMEA avait reçu dans le milieu de l'enseignement élémentaire un accueil très favorable et déclenché

un enthousiasme qui avait même surpris les responsables.

Il faut dire que, si l'implantation des méthodes actives dans les classes élémentaires avait été depuis une dizaine d'années un besoin prioritaire pour les enseignants, cette période (1966-68) constituait certainement un sommet. On parlait beaucoup de méthodes actives, on en parlait même trop. En conséquence, la plupart des enseignants de l'élémentaire étaient impatients de se recycler ou de se perfectionner en « méthodes actives ». Ceux qui avaient l'avantage de participer à un stage SEMEA se considéraient comme privilégiés et chanceux. De surcroît, les commissions scolaires qui finançaient une partie de l'opération entretenaient des espoirs extrêmement élevés face à l'enseignant délégué au stage de base. Elles payaient pour entraîner un de leurs enseignants et entendaient bien que leur investissement rapporte. Elles attendaient que l'école active s'implante dans leur communauté.

Globalement, l'enseignant délégué au stage de base se trouvait au foyer d'un ensemble de pressions qui contribuaient à accroître à la fois sa motivation et ses inquiétudes.

La plupart des animateurs de l'équipe volante SEMEA n'avaient d'autre expérience que leur propre participation au stage de base du premier cycle et la série d'interventions dans le milieu de 1966-67. Ils n'avaient pour ainsi dire aucun entraînement à l'organisation et à l'animation intensive d'un stage de longue durée. Puisque le stage de base du deuxième cycle SEMEA était le premier qui, pour l'essentiel, était pris en charge par cette équipe, la bonne marche en devenait un défi important. Est-il nécessaire de dire qu'à mesure que la date d'ouverture du stage approchait, l'inquiétude allait croissant chez les responsables et l'atmosphère devenait de plus en plus fébrile. Ces inquiétudes ont été un peu réduites par une préparation très minutieuse et une programmation serrée des activités.

Tout au long du stage, l'horaire fut très chargé et les activités se sont succédé à un rythme très rapide. Les responsables ne se sentaient pas le droit de perdre du temps : « Nous avons peu de temps, l'entreprise est très coûteuse, il faut la rentabiliser au maximum ». Au sentiment de responsabilité, s'ajoutait une certaine fierté liée au caractère « québécois » de l'entreprise.

Le groupe avait, comme à l'habitude, l'entière responsabilité de ses règles de vie ; celles-ci se construisirent rapidement. Le climat était à l'interrogation, à la remise en question, aux prises de conscience. Les stagiaires effectuaient des apprentissages, les responsables ne cessaient de leur en fournir l'occasion, la satisfaction était bonne.

Le déroulement relativement satisfaisant de ce stage eut sur l'équipe volante SEMEA des effets importants : accroissement de confiance en eux-mêmes, contentement d'avoir conduit l'entreprise à terme et de l'avoir réussie.

Vers la fin du stage de base (décembre 1967) les directeurs généraux des commissions scolaires qui participaient au projet furent une fois encore invités au stage de base pour y rencontrer le ou les enseignants de leur région inscrits au stage.

À cette époque, l'objectif de ces invitations était multiple : informer le directeur général, fournir à l'enseignant-stagiaire l'occasion d'exposer ses intentions, créer une situation propice à l'information du « patron », mettre le produit en évidence, c'est-à-dire montrer au directeur général qu'un stage SEMEA était profitable et rentable, etc. Les respon-

sables pensaient que ces échanges permettaient de préparer le retour de l'enseignant dans son milieu.

Ces rencontres, qui furent d'ailleurs répétées dans plusieurs stages pour enseignants et principaux, se déroulaient très bien. Globalement, les D.G.E. avaient l'occasion d'évaluer la rentabilité de leur investissement et de se rendre compte que l'enseignant délégué avait appris quelque chose et que le « capital » avait des chances de rapporter.

Déjà quelques directeurs généraux signalaient ouvertement aux responsables qu'eux-mêmes seraient intéressés à participer à un stage SEMEA.

Il leur faudra attendre encore une année avant que l'occasion leur en soit fournie.

L'inter-stage

Au cours du stage de base du deuxième cycle, participants et responsables étaient préoccupés de la suite des opérations. Les participants étaient à la fois impatients et anxieux de réintégrer leurs milieux respectifs ; les responsables cherchaient des moyens d'éviter que le stage en îlot culturel ne soit qu'un feu de paille agréable et chaleureux mais peu efficace.

Pour l'équipe SEMEA, le problème se posait de plusieurs façons : comment aider les ex-stagiaires et les soutenir pour qu'ils n'abandonnent pas les innovations à la première difficulté ? Comment implanter réellement les changements pédagogiques ? Comment permettre aux nouvelles intentions d'avoir prise sur le milieu et de devenir des réalités ? Comment intégrer les changements et les agents de changement (stagiaires) dans le système local ?

Ces questions n'étaient pas nouvelles ; la création même de l'équipe volante SEMEA en 1966 avait été une tentative de réponse à des questions analogues.

De nouveau, le problème de l'encadrement et du « follow-up » se trouvait posé. L'encadrement par présence directe s'était avéré fructueux en 1966-67 mais il était coûteux en temps et en énergie. L'équipe volante SEMEA était dans l'impossibilité d'organiser simultanément des stages intensifs de longue durée et d'effectuer du suivi par présence directe dans le milieu. Il fallait trouver des modalités intermédiaires.

A la fin du stage de base du deuxième cycle, on opta pour des solutions partielles : on substitua à la présence physique, un système de liaison et de contacts périodiques dont l'essentiel consistait en l'envoi de documents, questionnaires, relais d'évaluation, programmes de visites rapides (1 journée), cueillette d'informations sur les expériences tentées et sur les difficultés rencontrées. Ce dernier moyen visait principalement à ajuster la deuxième partie du stage de base (2 semaines en avril 1968) dont nous allons maintenant parler rapidement.

Stage de base du deuxième cycle (deuxième partie)

Après avoir passé 3 mois dans leur classe et tenté d'y implanter de nouvelles méthodes pédagogiques, les 60 enseignants du stage de base revenaient à l'Institut Coopératif Desjardins pour une période de 2 semaines. Essentiellement, cette session visait à explorer les difficultés rencontrées dans la pratique quotidienne, à effectuer un retour sur l'expérience vécue de façon à mieux intégrer les apprentissages et enfin, et plus immédiatement, à préparer les stages d'été à l'intention des 900 enseignants membres des 60 équipes de travail (même mécanisme de délégation qu'au premier cycle).

Un premier phénomène vaut d'être mentionné : les participants ne s'étaient pas vus depuis 3 mois. Ils s'étaient laissés en décembre dans l'euphorie qui couronne une intense vie de groupe ; ils se retrouvaient là, différents, heureux de se revoir mais incapables de retrouver l'atmosphère de décembre et déçus de ne pas recréer le « beau groupe » qu'ils avaient cru être. Il fallut un certain temps pour se remettre à la tâche.

Cette deuxième session fut efficace : les hypothèses de l'équipe volante SEMEA se sont à peu près vérifiées, les objectifs ont été atteints.

Les enseignants eurent l'occasion d'analyser les expériences qu'ils avaient tentées pendant les trois mois de l'inter-stage. Ils purent identifier leurs erreurs, discuter avec les autres participants et les responsables des problèmes qu'ils avaient rencontrés. Des activités furent consacrées à l'élaboration de matériel didactique simple (fiches, bandes programmées, etc.) et plusieurs périodes furent investies dans la préparation du stage d'été que les participants allaient bientôt devoir animer.

Cette formule de division du stage de base en deux parties séparées de quelques mois fut suffisamment efficace aux yeux des responsables, pour être adoptée dans les cycles subséquents.

Au cours des derniers jours, les principaux d'école chargés de la coordination des équipes de travail, d'où était issu le délégué au stage de base, furent invités à collaborer à la préparation des stages d'été : dans le cadre du deuxième cycle SEMEA tous avaient suivi une session spécialisée pour principaux d'écoles à peu près équivalente à celle de février 1967.

Le stage d'été n'était donc plus sous la responsabilité exclusive de l'enseignant-animateur. Le principal n'était plus dans le stage d'été, uniquement un coordonnateur administratif. Il était, en principe en tout cas, un membre à part entière d'une équipe d'animation à l'intérieur de laquelle les tâches devaient se répartir selon les ressources de chacun.

Cela ne fut évidemment pas aussi simple et ne réussit pas à aplanir toutes les difficultés de relations entre les enseignants-animateurs et leurs principaux. Néanmoins, l'égalisation des statuts et des fonctions à l'intérieur du stage d'été était esquissée. Davantage, enseignants et principaux se considéreraient presque comme interchangeables.

De plus en plus, l'équipe SEMEA réalisait que le renouveau pédagogique à l'élémentaire était une opération complexe qui nécessitait beaucoup de temps et d'énergie. Les participants avaient quitté le stage de base enthousiastes, pleins de bonnes intentions, décidés à agir et à transformer leur enseignement. Pendant l'inter-stage, ils avaient rencontré des difficultés : connaissances techniques insuffisantes, réactions des enfants, résistance et scepticisme de leurs collègues enseignants, inquiétude des parents.

Les participants avaient cru que beaucoup de choses allaient d'elles-mêmes, notamment que leurs collègues seraient rapidement convaincus de la nécessité de l'école active, que le principal leur laisserait les latitudes dont ils avaient besoin et qu'il leur fournirait le matériel nécessaire. La réalité s'avéra bien différente. La session d'avril leur permit cependant de revenir sur cette expérience, d'en discuter avec d'autres et d'apprendre à partir de leurs difficultés et de leurs erreurs.

Le stage de base du deuxième cycle visait principalement à travailler les attitudes et les comportements des individus, de même que le développement d'habiletés d'agents de changement, un peu

au détriment de l'acquisition des méthodes pédagogiques proprement dites et de l'instrumentation technique. Il en résulta que les participants, à leur retour en classe, n'étaient que sommairement préparés à transformer leur action pédagogique auprès des enfants. Ils étaient plus préparés pour diffuser des informations à leurs collègues de la région qu'à structurer de nouvelles activités de classe. Ils restaient convaincus de l'importance des ateliers dans une classe élémentaire et ils en connaissaient théoriquement les avantages. Cependant, les ateliers installés et la classe divisée en groupes de travail, ils étaient un peu démunis pour continuer dans cette voie. Le stage de base du deuxième cycle n'avait pas vraiment préparé les participants à assurer « l'entretien » de cette nouvelle organisation pédagogique, qui en définitive, changeait toute la vie de la classe : plusieurs furent déçus, quelques-uns se découragèrent.

Quant à l'équipe SEMEA, elle réalisait de plus en plus que les stages d'entraînement n'avaient rien de magique et que le renouveau pédagogique à l'élémentaire était loin d'être une partie gagnée à l'avance.

Un troisième cycle SEMEA... dans la même année !

En octobre 1967, plus de 150 demandes de participation étaient parvenues à l'équipe SEMEA pour le deuxième cycle : 60 équipes et leurs délégués furent choisis mais les décisions du comité de sélection avaient été difficiles à prendre. Les dossiers non retenus étaient de qualité, les motivations très élevées, et il était clair que les équipes avaient fait un gros effort pour présenter un dossier impeccable.

Le comité de sélection fut impressionné et ne put se résoudre à les laisser pour compte. Les organismes représentés au sein du comité de sélection firent des pressions sur l'équipe SEMEA, afin que celle-ci fasse « quelque chose » pour les 90 équipes non-sélectionnées. Les arguments étaient de taille et les responsables ne purent y résister, craignant en particulier qu'un refus systématique donne l'impression aux équipes refusées qu'elles avaient travaillé pour rien et provoque des réactions négatives. À tort ou à raison, les responsables crurent « qu'il fallait battre le fer pendant qu'il était chaud » et organiser des stages d'entraînement pendant que les enseignants y étaient intéressés. Il n'était pas évident que cet intérêt se maintiendrait pendant longtemps, il fallait en profiter.

On décida d'organiser un troisième cycle SEMEA pour 60 autres équipes de travail et leurs délégués.

Alors que le financement du deuxième cycle avait été réparti également entre les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, le financement du troisième cycle était presque entièrement à la charge des commissions scolaires. Le fait que les commissions scolaires soient disposées à assumer le coût de l'opération était un indice de la notoriété que commençait à avoir le projet SEMEA dans le milieu de l'enseignement élémentaire. Ce n'était pas sans réjouir les responsables : la situation s'était considérablement modifiée depuis le lancement de SEMEA en 1965. Le scepticisme avait fait place à la confiance. Devant autant d'intérêt et d'enthousiasme, les responsables ne purent résister.

Le troisième cycle SEMEA fut construit sur le même modèle que le deuxième cycle : un stage de base de 5 semaines pour les enseignants, un stage de 2 semaines pour leurs principaux d'écoles, et un stage de retour sur l'expérience de 2 semaines pour les enseignants. Là encore, les deux sessions pour les enseignants étaient séparées par un inter-

valle de deux mois leur permettant de tenter des expériences dans leur classe.

Troisième cycle SEMEA

Le troisième cycle SEMEA se situe entre les mois de mars et de juin 1968 ; cette période comportait un certain nombre d'inconvénients en raison d'une part de la compression du temps et d'autre part de la proximité de la fin de l'année scolaire. Cependant, il fallait faire vite et on n'avait pas le choix.

Les formats des deux cycles étaient les mêmes, les objectifs visés comparables, les moyens mis en œuvre, analogues. Cependant, un certain nombre de différences méritent d'être signalées.

Une évaluation sommaire du deuxième cycle SEMEA avait fait comprendre aux responsables que certains des objectifs qu'ils y avaient poursuivis étaient peu réalistes : initier les stagiaires aux stratégies d'implantation des changements en vue d'en faire non seulement des enseignants « bien instrumentés » mais aussi des agents de changement, s'était avéré un idéal difficile à atteindre.

Confrontés à des problèmes méthodologiques pour lesquels ils n'étaient que sommairement préparés, et chargés à la fois de « mission » auprès de leurs collègues-enseignants, les ex-stagiaires n'avaient réussi à mener à terme aucune des deux tâches de façon satisfaisante. La question était de savoir s'il était plus important d'investir dans leur travail auprès des enfants ou d'investir dans la diffusion d'informations auprès des autres enseignants de leur région ? Le choix était impossible et les visites dans le milieu permirent aux membres de la Mission des Projets Expérimentaux de s'en rendre compte.

L'objectif « agent de changement » poursuivi au stage de base du deuxième cycle SEMEA fut remis en question au troisième cycle ; on abandonna l'emphase sur l'agent de changement pour améliorer les instruments et les habiletés pédagogiques des participants.

Au total, il semble que les participants du stage de base du troisième cycle aient reçu une instrumentation plus poussée pour le travail dans la classe en raison de l'insistance moins grande sur l'objectif « agent de changement ».

Quant aux responsables, ils auront au moins appris que deux cycles SEMEA dans une même année sont des entreprises épuisantes. Ils ont aussi appris qu'un même programme n'atteint pas forcément des objectifs identiques simplement parce que les groupes sont différents. Le stage de base du troisième cycle SEMEA, en raison même de sa situation dans le temps, favorisera la remise en question de la formule du stage intensif en internat : il permettra à la Mission des Projets Expérimentaux de s'interroger sur la rentabilité d'un investissement aussi considérable.

Remarquons au passage que le troisième cycle SEMEA sera le dernier auquel participeront des experts français, ceux du mouvement Freinet de l'école moderne.

Alors que les instructeurs des CEMEA (Centre d'Entrainement aux Méthodes d'Éducation Active) avaient participé à l'animation du stage de base du premier cycle et du stage pour les professeurs d'écoles normales, les instructeurs du mouvement Freinet furent encore invités aux deuxième et troisième cycles SEMEA.

Progressivement, la participation des représentants du mouvement Freinet avait été réduite à une se-

maire d'activités qu'ils prenaient presque complètement en charge. À quelques reprises cependant, les animateurs SEMEA et les représentants du mouvement Freinet firent des tentatives d'animation conjointe : ces tentatives n'eurent qu'un succès très relatif ; probablement parce qu'en définitive, autant il était facile pour les deux parties de se mettre d'accord sur les objectifs généraux, autant les moyens préconisés, le style de travail, et la philosophie d'action étaient différents.

À mesure que l'approche pédagogique de la Mission des Projets Expérimentaux s'identifiait et prenait forme, les animateurs SEMEA trouvaient que la problématique du changement et du développement pédagogique des représentants du mouvement Freinet était partielle, lente et peu motrice. Par ailleurs, les représentants du mouvement Freinet semblaient avoir de la difficulté à comprendre et à admettre certains moyens d'action utilisés par SEMEA : ainsi, ils ne voyaient pas très bien le lien entre le groupe de formation (dynamique de groupe) et l'école moderne ou la pédagogie active. Ils comprenaient aussi difficilement que le projet SEMEA puisse viser à transformer en agents de changement pédagogique des enseignants qui n'avaient que peu ou pas d'expérience d'application des méthodes actives dans des classes élémentaires.

Évidemment, à mesure que la Mission des Projets Expérimentaux pensait en terme de changement social, de stratégie d'implantation des innovations, de résistance au changement, elle devenait de moins en moins préoccupée des problèmes de technique et de méthodes de travail auprès des enfants, ce que précisément les représentants du mouvement Freinet privilégiaient et classaient au premier rang de leurs préoccupations.

À tort ou à raison, les animateurs SEMEA croyaient que la transformation de l'enseignement élémentaire avait besoin de quelque chose de plus qu'une stratégie de l'exemple et du dévouement à la pédagogie moderne. Alors que le mouvement Freinet ne s'adressait qu'aux enseignants, les animateurs SEMEA réalisaient de plus en plus que les enseignants étaient insérés dans un système ; il fallait non seulement développer leurs techniques et transformer leurs attitudes face aux enfants et à l'enseignement mais il était urgent de les aider à implanter les changements et de leur apprendre à baisser les résistances des autorités scolaires et des collègues. Essentiellement, c'est autour de cette différence de conception que s'est effectuée la dissociation progressive du mouvement SEMEA québécois et du mouvement Freinet.

Dans cette perspective, la collaboration des deux groupements devait s'adapter à cette situation nouvelle ou cesser ; à toute fin pratique, elle cessa.

Lors du quatrième cycle SEMEA, en 1969, la collaboration extérieure à la Mission des Projets Expérimentaux sera limitée à celle des psycho-sociologues de l'Institut de Formation par le Groupe.

1967-1968

La formation des maîtres et le projet REPERES

Le stage SEMEA PEN * avait été difficile. Les responsables connaissaient bien peu le système de formation des maîtres. Ils ignoraient presque tout des programmes, des types de brevets d'enseignement et de l'histoire récente des écoles normales.

Le système de formation des maîtres était un secteur profondément remis en question : les écoles normales avaient été accusées, sinon de tous, en tout cas de plusieurs des péchés d'Israël et en définitive on les rendait responsables d'une bonne partie de la stagnation scolaire qui avait prévalu au Québec depuis une génération.

Brutalement dit, le stage PEN avait été une excursion candide dans un terrain miné.

Malgré son succès relatif, le stage PEN avait néanmoins débouché sur des résultats concrets et avait permis à la majorité des participants d'améliorer leurs relations sinon avec l'ensemble du ministère de l'Éducation, en tout cas avec les responsables du projet SEMEA. Quant à l'équipe SEMEA elle-même, elle était sortie du stage PEN grandie par l'expérience en ce sens qu'elle avait maintenant une idée un peu plus claire des problèmes que rencontraient les formateurs de maîtres.

Par ailleurs, l'équipe SEMEA était, depuis sa création, rattachée au Service des publications du ministère de l'Éducation. Il était bien évident qu'il y avait un hiatus important entre le mandat officiel de ce service et le travail qu'il effectuait quotidiennement. Concrètement le Service des publications ne publiait qu'une seule revue (3 ou 4 fois par année) et s'occupait essentiellement de perfectionnement des maîtres et d'entraide professionnelle au niveau élémentaire.

Les autorités du ministère souhaitaient évidemment éliminer cette incongruité administrative. Des pourparlers furent entrepris, qui aboutirent, à l'automne 1967, à l'intégration de l'équipe SEMEA à la Direction générale de la formation des maîtres. L'intégration fut décidée en novembre 1967 (pendant le stage de base du 2e cycle SEMEA) mais elle ne devint effective qu'à la fin de décembre, au moment où l'équipe SEMEA déménagea dans les locaux de la formation des maîtres.

En changeant de tutelle administrative, l'équipe SEMEA change de nom : elle devient LA MISSION DES PROJETS EXPÉRIMENTAUX. En principe, le mandat de l'équipe est élargi et le projet SEMEA, tout en demeurant une des préoccupations majeures, devient un projet parmi d'autres : autrement dit, la porte est ouverte à l'élaboration et à l'exécution de nouveaux projets.

Les responsables de la Mission des Projets Expérimentaux gardaient un souvenir un peu amer du stage PEN et au total l'évaluaient comme un demi-succès. En autant que les professeurs d'écoles normales étaient concernés, il était déjà clair que la formule du stage d'entraînement devait être remise en question, et qu'il fallait inventer de nouveaux moyens.

Au cours du stage PEN, les responsables avaient réalisé que leur problématique du système de formation des maîtres était infiniment trop rudimentaire : le stage leur ayant permis d'affiner cette problématique, ils arrivèrent à la conclusion d'une part, que les professeurs d'écoles normales avaient besoin de perfectionnement et de recyclage, et d'autre part, que les programmes étaient désuets, que les facilités d'expérimentation et d'innovation étaient à peu près nulles, que les contrôles ministériels budgétaires et administratifs étaient très serrés et que l'organisation de l'enseignement

---

* SEMEA PEN : Stage SEMEA d'une durée de 7 semaines tenu en juin 1967 à l'intention de 60 professeurs d'École Normale ; d'où l'abréviation PEN.

était guidée par la logique des petits ensembles qu'étaient les écoles normales. De plus, les responsables se rendirent compte que toutes propositions de changement étaient interprétées par les professeurs d'écoles normales comme un jugement de valeur négatif sur leur travail antérieur. Ils comprirent aussi que si les propositions de changement provenant de l'extérieur ne satisfaisaient pas directement les revendications des professeurs d'écoles normales, toutes autres propositions constituaient une espèce de désapprobation. Les professeurs des écoles normales réclamaient pour leur part plus de latitude administrative, plus de confiance, la disparition des contrôles budgétaires et la garantie du maintien des écoles normales comme institutions de formation de maîtres.

La Mission des Projets Expérimentaux prit peu à peu conscience que la stratégie de changement visant le système de formation des maîtres devait tenir compte de ces revendications, qui constituaient en définitive le point de vue des acteurs sur leur propre système. La stratégie devait faire appel à d'autres variables que le perfectionnement des individus : elle devait apporter des réponses aux aspirations des professeurs d'écoles normales en même temps que constituer un levier suffisamment puissant pour la transformation du système. En définitive cette stratégie devait se glisser entre deux positions du problème : celle des professeurs d'écoles normales (ou des acteurs du système) et celle du ministère de l'Éducation (ou des agents extérieurs au système).

Presque immédiatement après l'intégration de l'équipe SEMEA à la Direction générale de la formation des maîtres, celle-ci demanda à la nouvelle Mission des Projets Expérimentaux d'élaborer un projet de transformation des programmes de formation des maîtres de l'élémentaire dans le cadre du brevet d'enseignement classe B. La commande était assez imprécise et manquait d'attrait : il était déjà bien connu que le brevet classe B était appelé à disparaître.

Très rapidement, la Mission des Projets Expérimentaux étudia la question de la transformation des programmes de formation et se rendit compte que les initiatives dans les strictes limites de ces programmes ne constitueraient en définitive que des mesures superficielles qui ne pourraient entraîner de véritables modifications du système de formation des maîtres. Le stage PEN de 1967 avait clairement démontré que le perfectionnement des formateurs de maîtres n'était pas un levier de changement suffisamment puissant. À elle seule, la transformation des programmes de formation n'était pas non plus assez motrice pas plus d'ailleurs que la seule transformation des mécanismes administratifs ou des latitudes d'expérimentation pédagogique.

Intuitivement, la Mission des Projets Expérimentaux acquit progressivement la conviction qu'aucun de ces aspects n'était en lui-même prédominant mais qu'il fallait veiller simultanément à toutes ces variables et à un degré de profondeur satisfaisant, pour maintenir un système et pour y amorcer des transformations d'envergure.

C'est la mise en relation de toutes ces nécessités et de toutes ces contraintes qui a permis la conception et la mise en œuvre du projet REPERES *. Les premières idées directrices qui ont conduit à la rédaction de documents préliminaires étaient à peu près les suivantes :

1) l'idée du réseau d'expérimentation comme facteur d'innovation à court terme et comme moyen d'apprentissage et de perfectionnement pour les expérimentateurs ;

* REPERES : Réseau d'Expérimentation pour la préparation des Étudiants-Maîtres au Renouveau à l'Élémentaire et au Secondaire

2) l'idée du programme-cadre comme grille d'organisation du contenu à expérimenter ;

3) l'idée d'un modèle provincial de formation des maîtres dont on espérait qu'il allait influencer le système à plus long terme.

En quelques mots, le projet REPERES proposait un *programme-cadre* défini en termes d'attentes et de contenant dont le contenu restait à déterminer par les formateurs de maîtres qui participeraient au projet.

Ce *programme-cadre*, allait être transformé au cours du projet en un programme d'études et d'activités concrètes expérimentées simultanément à deux niveaux. — L'expérimentation globale d'un nouveau programme de formation résultant de la mise en commun des meilleures idées du réseau d'expérimentation dans un centre pilote provincial spécialement mis sur pied à cette fin (Centre Pilote Laval). — Par ailleurs, des parties de ce programme d'études allaient être expérimentées dans les institutions de formation des maîtres désireuses de participer au projet, mais cette fois, dans des limites beaucoup plus restreintes et de temps et de contenu. (Les expérimentations régionales).

Le tableau de la page suivante permettra au lecteur de se représenter les grandes phases du projet REPERES.

Essentiellement, la Mission des Projets Expérimentaux voulait fournir aux professeurs des Écoles normales une infrastructure de transformation dont ils seraient eux-mêmes les principaux responsables.

Approuvé par les autorités du ministère, le projet REPERES fut présenté en mars 1968 aux formateurs de maîtres dans le cadre d'une tournée de présentation et d'information. L'accueil réservé au projet par les intéressés dépassait les prévisions des responsables : le projet REPERES était reçu comme « une chose que l'on attendait depuis longtemps » et les formateurs de maîtres semblaient désireux d'y participer.

Par ailleurs, rien ne vas sans nuance et plusieurs groupes de professeurs d'écoles normales se montraient assez réfractaires au projet. Le simple fait que le projet REPERES soit proposé par le ministère de l'Éducation était suffisant pour qu'un bon nombre de professeurs d'écoles normales refusent d'y participer. Néanmoins, une trentaine d'équipes de travail furent formées après la tournée de présentation et elles se mirent à la tâche d'abord pour faire l'étude du *programme-cadre* et ensuite pour tenter d'en traduire une partie en activités concrètes de formation.

La majorité de ces équipes de travail ont été formées dans le cadre d'institutions privées de formation des maîtres. À cette époque, le système de formation des maîtres comptait une quarantaine d'institutions privées et une dizaine d'écoles normales d'État. Au cours de la tournée d'information, la Mission des Projets Expérimentaux avait pu constater que les relations entre le ministère de l'Éducation et les écoles normales d'État directement administrées de Québec, étaient beaucoup plus tendues qu'avec les écoles normales privées.

Quoi qu'il en soit, en avril 1968, une trentaine d'équipes de travail fonctionnaient. Le ministère de l'Éducation lançait officiellement le projet au cours d'une conférence de presse le 18 avril 1968 : l'opération était déclenchée.

Tout restait à faire. La prochaine échéance était la session de mise en commun à laquelle allaient participer les délégués de chacune des équipes de

Tableau III
Le projet REPERES

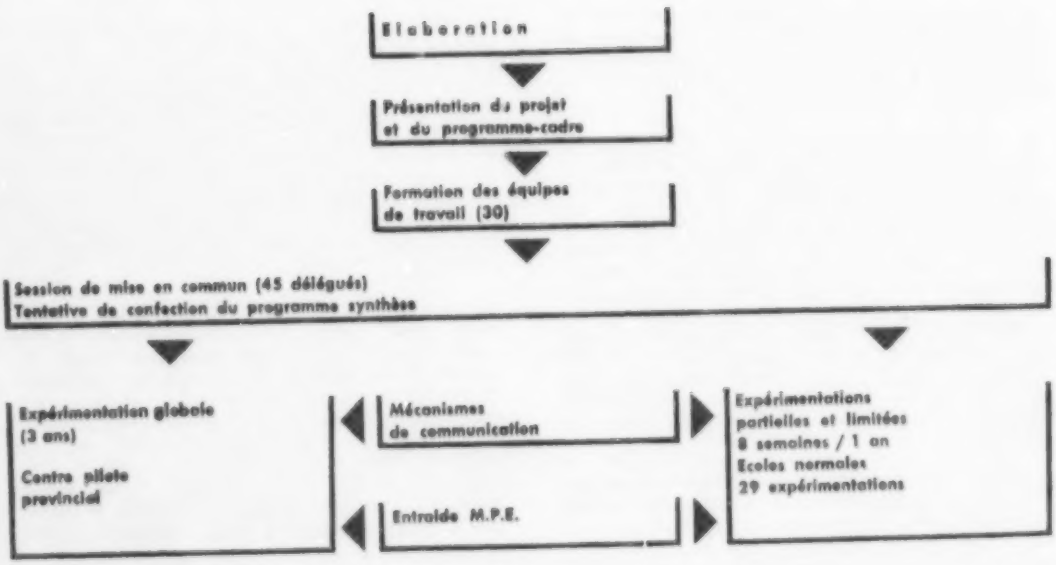
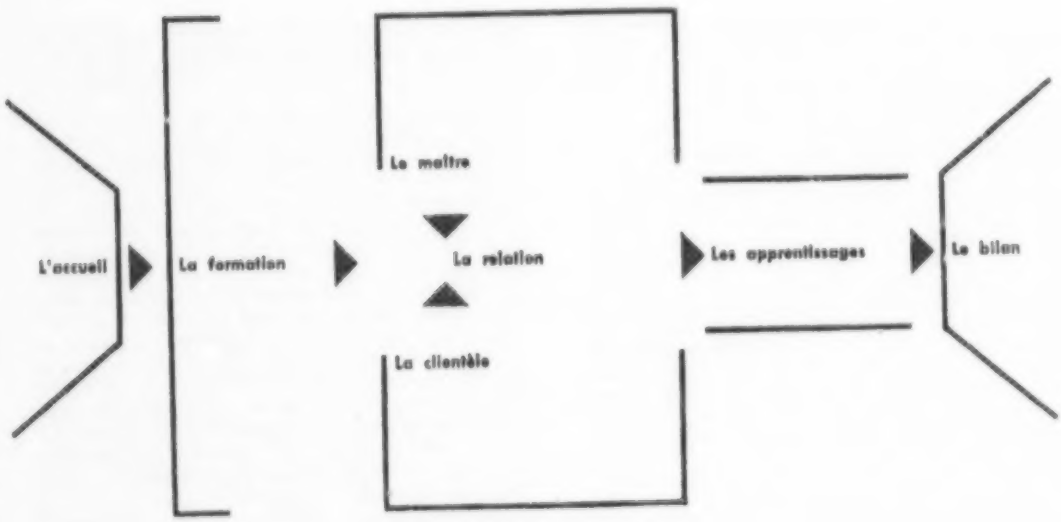


Tableau IV
Programme-cadre



Le programme-cadre ayant été présenté aux formateurs de maîtres, ceux-ci sont invités à se grouper en équipes de travail, à effectuer la traduction du programme-cadre en un programme d'études et à déléguer certains de leurs collègues (2 par équipe) à une session intensive de mise en commun, dont l'objectif est de construire un programme de psychopédagogie pour la formation professionnelle des maîtres de l'élémentaire.

Dans le cadre du projet REPERES, le programme d'études ainsi conçu par la mise en commun des ressources des formateurs de maîtres du Québec est expérimenté au cours de l'année 1968-69 dans un Centre-pilote provincial (le Centre-pilote Laval).

Le Centre-pilote Laval, un projet conjoint du Ministère de l'Éducation et de l'Université Laval, est une structure provisoire mise en place pour les besoins du projet REPERES. Le Centre-pilote Laval, administrativement affilié à l'École normale Laval, jouit d'une complète autonomie pédagogique. L'équipe des professeurs du Centre-pilote (10) accueille environ 150 étudiants-maîtres qui se destinent à l'enseignement élémentaire.

travail. Ceux-ci y apporteraient la traduction concrète du *programme-cadre* effectuée par leurs collègues en vue d'intégrer leurs meilleures idées au programme-synthèse qui résulterait de cette mise en commun.

Cette session de mise en commun mérite qu'on s'y arrête un instant. Pour la première fois, la Mission des Projets Expérimentaux organisait une session qui n'était pas un stage d'entraînement. Il s'agissait cette fois de permettre aux participants, non pas d'effectuer des apprentissages en animation ou en méthodes d'éducation active, mais bien de mettre en place des mécanismes d'échange, de communication, de feed-back, en vue d'affiner les projets locaux et de les intégrer dans un ensemble cohérent : un programme de formation des maîtres pour l'enseignement élémentaire. La situation était nouvelle, les responsables relativement peu habitués, les délégués inquiets de la qualité de leur projet.

Après 3 semaines de session, il n'y avait toujours pas de programme-synthèse, et ceci pour plusieurs raisons : les interprétations du projet REPERES étaient nombreuses et diverses ; chacun en avait une perception différente et les contributions des équipes de travail étaient aussi différentes que les perceptions. Ensuite, les équipes de travail avaient eu peu de temps à investir sur l'élaboration de leur contribution. Finalement, les projets étaient inégaux et leurs auteurs très peu assurés de la qualité de leur produit.

Chaque contribution avait sa coloration propre, et il n'a pas été possible d'en faire une vraie mise en commun et encore moins une synthèse cohérente.

Une forte proportion du temps de la session de mise en commun dut être consacrée, d'une part, à clarifier le projet REPERES lui-même, ses mécanismes et ses postulats de base, et d'autre part, à poursuivre l'élaboration des projets locaux.

Par ailleurs, même si le projet REPERES avait déclenché l'enthousiasme des formateurs de maîtres, plusieurs des participants demeuraient convaincus, même pendant la session de mise en commun, que le projet n'était qu'une manœuvre de diversion pour hâter et faciliter la disparition des écoles normales en tant qu'institutions de formation de maîtres. Si le climat n'était pas fait de méfiance irréductible, il n'était pas à la confiance non plus. Les participants demeuraient inquiets : à quoi rimait donc toute cette mécanique complexe et quelles étaient les intentions réelles de la Mission des Projets Expérimentaux ? Le projet REPERES visait-il vraiment à aider les formateurs de maîtres ? N'était-il pas une gigantesque manipulation ? Dans quelle mesure la Mission des Projets Expérimentaux avait-elle obtenu l'accord réel des autorités du ministère ? Comment expliquer que l'on voulait maintenant aider les formateurs de maîtres alors qu'on les avait méprisés et rejetés depuis de nombreuses années ? D'où venait ce changement d'attitude ?

Toutes ces questions et d'autres continuaient de préoccuper les participants. Les responsables semblaient bien intentionnés, le projet bien organisé, les latitudes d'expérimentation clairement définies. Malgré cela, le doute subsistait et les formateurs de maîtres n'arrivaient pas à croire à la rectitude des intentions du ministère.

La session de mise en commun fut le théâtre de ce test de confiance. À la fin de la session, une journée entière a été employée à clarifier les relations et les intentions de la Mission des Projets Expérimentaux et du ministère de l'Éducation.

N'eut été cette clarification, le projet REPERES risquait de s'embourber dans la résistance passive et la méfiance.

La session de mise en commun regroupait non seulement les délégués des équipes de travail mais aussi l'équipe des professeurs du futur Centre Pilote Laval. Pressés par le temps, les responsables du projet avaient constitué cette équipe un peu à la hâte et avaient escamoté les procédures de sélection. Le fait d'être choisi pour faire partie des professeurs du Centre Pilote Laval était considéré pour beaucoup de formateurs de maîtres comme une reconnaissance de valeur professionnelle et provoquait ainsi chez la plupart d'entre eux le désir d'en être. La présence des professeurs du Centre Pilote à la session de mise en commun et l'imperfection des mécanismes de sélection ont contribué à créer un certain nombre de tensions entre les délégués des équipes de travail et l'équipe de professeurs du Centre Pilote.

Pour les professeurs du Centre Pilote, le défi était énorme à relever et ils en étaient déjà bien conscients. Ils avaient à expérimenter de nouveaux modes de formation des maîtres et cela, sous l'œil attentif et critique de l'ensemble du système de formation des maîtres que le projet visait précisément à transformer. La situation était complexe et les problèmes n'allaient pas tarder à surgir. L'équipe des professeurs du Centre Pilote était placée dans une situation à peu près comparable à celle du médecin missionnaire qui doit guérir le fils unique du chef de la tribut, lequel n'attend que le résultat de l'intervention pour décider de la vie ou de la mort du pauvre missionnaire.

Si les relations entre la Mission des Projets Expérimentaux et les délégués des équipes de travail se sont considérablement améliorées au cours de la session de mise en commun, les relations entre les professeurs du Centre Pilote Laval et les délégués sont demeurées assez froides et distantes. La suite du projet en sera marquée en ce sens que l'influence réciproque du Centre Pilote Laval et du réseau d'expérimentation ne pourra véritablement se concrétiser. L'expérimentation globale au Centre Pilote et l'expérimentation partielle dans les institutions allaient, à toute fin pratique, se dérouler parallèlement sans que l'une ou l'autre n'ait le temps ou l'initiative de se préoccuper des relations mutuelles.

Quoi qu'il en soit, le projet REPERES avait démarré, les projets d'expérimentations partielles étaient plus affinés, la confiance bien établie entre les responsables et les expérimentateurs, l'équipe des professeurs du Centre Pilote allait continuer son travail d'élaboration du programme d'études pour l'année 1968-69. En l'absence d'un programme-synthèse, l'équipe du Centre Pilote Laval allait élaborer le sien à partir de ses propres ressources et à partir des idées émises au cours de la session de mise en commun. Le projet REPERES était en marche.

Eté 1968

En juin 1968, l'équipe SEMEA, maintenant devenue la Mission des Projets Expérimentaux existe depuis deux ans. Elle a à son actif un stage d'entraînement pour professeurs d'écoles normales, trois stages de longue durée pour enseignants de l'élémentaire, trois stages spécialisés pour principaux d'écoles, de nombreuses interventions dans le milieu, une revue, des bulletins de liaison, près de 4,000 enseignants atteints directement ou indirectement, la mise sur pied des Chantiers Pédagogiques, le projet REPERES, 30 expérimentations d'un nouveau programme de formation pour les maîtres de l'élémentaire, le Centre Pilote Laval, etc.

Depuis 1966, la présence de la Mission des Projets Expérimentaux s'était fait sentir, et surtout en 1967-68 où les opérations s'étaient diversifiées et multipliées. Alors qu'en 1966-67, son travail se limitait à de l'aide professionnelle auprès des enseignants de l'élémentaire, son champ de travail avait été considérablement élargi à d'autres domaines.

Comme à l'habitude, une des dernières semaines du mois de juin était consacrée à une semaine interne d'évaluation et de planification. Une fois de plus, le mandat de la Mission venait d'être reconduit. De nombreuses questions se posaient et il était essentiel de dessiner les orientations à court et à moyen terme de l'organisme.

L'année 1967-68 avait donc été extrêmement chargée : des stages d'entraînement, des opérations d'encadrement, deux cycles SEMEA, le projet REPERES, etc. C'est principalement en raison de cette grande diversité d'opérations qu'il fallait clarifier les orientations pour éviter la dispersion des énergies.

Un stage SEMEA, ça donnait quoi ? Les changements au niveau des méthodes, des techniques, des attitudes étaient-ils suffisamment durables ? Fallait-il continuer à organiser des stages d'entraînement ? Le projet SEMEA avait-il vraiment fait bouger la réforme de l'enseignement élémentaire ? Allait-on continuer longtemps à entraîner et à recycler les enseignants et les principaux d'écoles ? Allait-on trouver un jour une solution aux problèmes de l'encadrement et du follow-up ? Comment apporter aide et support aux ex-stagiaires sans devenir pour autant des commis-voyageurs des « services personnels aux enseignants » ? Comment allait tourner le projet REPERES dans la perspective de l'intégration de la formation des maîtres aux universités ? Fallait-il intensifier les investissements dans le secteur formation des maîtres ?

Globalement, si l'action de SEMEA, de 1966 à 1968, avait produit des résultats, elle avait aussi engendré des problèmes. De plus, le fonctionnement du groupe lui-même n'était pas sans difficultés : les préoccupations et les orientations diverses étaient en quelque sorte une menace à l'unité de pensée et d'action de la Mission des Projets Expérimentaux. La multiplicité et la diversité des opérations étaient en elles-mêmes un risque d'incoordination.

Toutes ces questions furent posées, mais toutes n'eurent pas de réponses. Néanmoins, les décisions prises au cours des semaines internes de juin et de septembre 1968 ont esquissé de nouvelles orientations pour l'action de la Mission.

La question majeure était celle de la rentabilité des stages SEMEA : les opérations de follow-up des deuxième et troisième cycles SEMEA avaient permis de constater que les apprentissages effectués dans les stages d'entraînement se transféraient de bien curieuses façons dans le milieu. En conséquence, tous convenaient de la nécessité et de l'urgence de l'encadrement et de l'entraide consécutifs aux stages. Mais comment traduire cela en opérations concrètes ? C'était là tout le problème.

C'est au cours de la semaine interne de juin 1968, qu'est apparue pour la première fois l'idée de « package deal » *. Sommairement, l'idée de « package deal » signifiait une mutation de l'offre de services de la Mission des Projets Expérimentaux aux commissions scolaires. Jusqu'à maintenant, les

* Package deal : transaction impliquant à la fois plusieurs éléments plus ou moins reliés entre eux.

stages d'entraînement avaient été offerts à des individus ou à des paires d'individus (enseignant et principal d'école). Dans l'hypothèse du « package deal » l'offre serait faite à un groupe composé d'enseignants, de principaux d'écoles et du directeur général des études. On espérait ainsi éviter l'isolement dans lequel se trouvait l'individu à la suite des stages d'entraînement en lui fournissant un groupe de référence où il pourrait trouver support, coopération et entraide. Les animateurs de la Mission savaient d'ailleurs pertinemment que le projet SEMEA ne se serait pas développé et maintenu, n'eût été l'existence de l'équipe ; chacun des individus, à lui seul aurait été incapable de « tenir à bout de bras » une telle opération.

L'idée de « package deal » fut néanmoins discutée et explorée, mais il faudra attendre jusqu'à l'automne 1968 pour qu'elle prenne forme et se concrétise.

C'est aussi au cours de la semaine interne de juin 1968 qu'il fut décidé d'organiser le stage spécialisé que les directeurs généraux des études demandaient depuis un certain temps. Il fut décidé également de tenir un stage expérimental de perfectionnement au cours de l'été 1968. Enfin, on décida de nouveau d'offrir dès l'automne, un quatrième cycle SEMEA et d'annoncer que ce serait vraisemblablement le dernier de la série.

En effet, la Mission des Projets Expérimenteux était fermement décidée à agir le plus possible sur des multiplicateurs afin de ne pas recycler, un à un, les enseignants et les principaux d'écoles.

Les semaines internes de l'été 1968 furent aussi l'occasion d'apporter plus de précisions aux objets mêmes du travail de la M.P.E. S'étant adressé jusque-là sans hésitation aux enseignants et aux principaux d'écoles puis aux professeurs d'écoles normales, il était devenu impératif de mettre de l'ordre dans les objectifs et d'établir des priorités. Petit à petit, l'action de la Mission des Projets Expérimentaux devenait plus systématique, plus ordonnée, plus stratégique.

De 1966 à 1968, la philosophie d'action de la M.P.E. avait déjà considérablement évolué. En 1967, l'équipe SEMEA écrivait à propos d'elle-même :

Nous proposons sans équivoque un entraînement à la pédagogie nouvelle, en particulier à son esprit.

En 1968, la M.P.E. écrivait :

Toutefois, nous n'ignorons pas les problèmes de perception posés par les modifications que nous apportons continuellement à notre action. Étant nous-mêmes transformés par le travail, il devient difficile pour le milieu d'avoir une perception très claire de SEMEA : il en résulte une certaine confusion car souvent l'image qui est retenue correspond à un moment antérieur de notre propre évolution ! En fait, lorsque l'agent de changement est lui-même transformé par son mandat, il ne peut plus servir de point de repère. Cette situation peut donc provoquer des interprétations déphasées de notre action ;...

Actuellement les activités proposées par SEMEA visent donc beaucoup plus à faire prendre conscience aux enseignants de leur perception d'eux-mêmes, de leur travail, de leur perception de la réforme scolaire québécoise, de leur instrumentation personnelle et technique pour travailler en équipe et pour évaluer les besoins de leur milieu... Le perfectionnement de type SEMEA doit être entendu maintenant dans un sens beaucoup plus large parce qu'il fait appel à des processus d'apprentissage complémentaire à ce qui est strictement exploitable dans la classe.

IL NOUS SEMBLE QUE L'AGENT DE CHANGEMENT DEVRAIT ÊTRE UN AGENT FACILITANT DONT LA TÂCHE CONSISTERAIT À STRUCTURER DES MÉCANISMES ET DES SITUATIONS POUR FAVORISER L'ÉVOLUTION SANS NÉCESSAIREMENT PRÉJUGER LUI-MÊME DU TERME OÙ DEVRA ABOUTIR LE CHANGEMENT SOUHAITÉ.

On peut lire ailleurs un des principes sous-jacents à la philosophie d'action de la M.P.E. en 1968 :

IL NOUS SEMBLE DIFFICILE D'IMPLANTER UN CHANGEMENT SIGNIFICATIF SI LES EXÉCUTANTS QUI ONT À LE VIVRE NE SONT PAS IMPLIQUÉS PERSONNELLEMENT ET S'ILS NE SONT PAS ASSOCIÉS À L'ENSEMBLE DE L'ÉLABORATION DES PLANS D'ACTION ET AUX DÉCISIONS.

En 1968-69, l'organisation d'un 4e cycle SEMEA, d'un stage spécialisé pour directeurs généraux et de deux stages de perfectionnement à l'animation pédagogique, allait faire évoluer encore une fois cette philosophie d'action.

Un premier stage de perfectionnement

L'évaluation sommaire des résultats des deuxième et troisième cycles SEMEA laissait à penser que les ex-stagiaires avaient besoin d'un complément de formation à l'animation pédagogique et d'une meilleure instrumentation en matière de stratégie d'implantation des changements. On décida d'organiser un stage de perfectionnement à l'animation pédagogique.

L'offre fut donc faite aux quelques 400 ex-participants des trois premiers cycles SEMEA : 30 d'entre eux s'inscrivirent, à leurs frais, à un stage de perfectionnement de deux semaines. Ne serait-ce que parce que le stage était tenu en plein milieu de juillet et que les frais de scolarité et de séjour étaient à la charge des participants, les motivations des stagiaires étaient passablement élevées : ils étaient très bien disposés face aux responsables et au stage lui-même.

Au départ, le stage était axé sur l'initiation aux stratégies d'implantation des changements ainsi que sur la planification et l'organisation des changements pédagogiques. De plus, un certain nombre d'activités (nouveaux ateliers) visaient à développer chez les participants des aptitudes d'écoute et de compréhension dans un processus de consultation, de même que certaines habiletés au niveau de l'observation du fonctionnement des groupes.

En réalité, il fut difficile de maintenir le stage « sur la tâche ». Le simple fait de créer des situations de travail en groupes engendre des phénomènes et des interactions entre les personnes qui, tout en étant normales et enrichissantes à explorer distraient les participants de l'objectif initialement poursuivi. Effectivement, l'exploration de soi et des relations interpersonnelles dans le groupe se substituèrent parfois aux objectifs formels poursuivis par le stage. Au moment de s'inscrire, les participants avaient exprimé des attentes et des besoins au niveau des techniques d'animation, d'observation, de consultation et d'implantation de changement. Pour diverses raisons (dont l'attitude des responsables et les besoins implicites des participants) les participants s'avéraient plus intéressés par l'exploration de leurs sentiments et de leurs conflits que par l'apprentissage des techniques.

Ce phénomène n'était pas nouveau. Au stage de base du troisième cycle SEMEA, les préoccupations de plusieurs stagiaires étaient plus tournées vers l'exploration de soi que vers l'entrainement aux méthodes d'éducation active. Les activités de formation par le groupe (sensibilisation aux relations humaines, groupes de formation, etc.) procuraient des apports très marquants pour les parti-

cipants, il devenait souvent difficile de maintenir les activités axées sur la tâche.

Au cours du stage de perfectionnement de l'été 1968, commencèrent à se dessiner des réserves chez certains animateurs de la M.P.E. relativement aux objectifs mêmes des stages d'entraînement c'est-à-dire la transformation des attitudes et des comportements des participants.

Le follow-up avait permis de constater que des attitudes et des comportements, même cohérents avec les principes de l'école active, ne suffisaient pas pour transformer l'enseignement et devaient absolument être complétés par une instrumentation technique de qualité.

Le stage de perfectionnement de l'été 1968 obligea les responsables à se poser clairement le problème de l'équilibre entre, d'une part, le travail sur les attitudes et les comportements et d'autre part, les aspects plus techniques mais non moins essentiels d'une stratégie de changement.

Si le déroulement du stage fut enthousiasmant, ses résultats pratiques ultérieurs sont difficiles à évaluer : chacun s'en retourna chez lui, enrichi et satisfait, mais aucun mécanisme de follow-up n'était prévu et les participants n'avaient pas de tâche spéciale à exécuter qui puisse les aider à mettre à profit et à intégrer les apprentissages effectués.

Pour leur part, les responsables allaient pouvoir réinvestir les fruits de leur expérience dans les activités de la M.P.E. pour l'année 1968-69 et particulièrement dans un deuxième stage de perfectionnement qui, lui, allait déboucher sur une tâche précise dans le cadre d'un projet intégré.

Le quatrième cycle SEMEA

Le quatrième cycle SEMEA est annoncé comme devant « vraisemblablement être le dernier ». Au plan de l'économie générale, il ressemble aux trois premiers : un stage de base de cinq semaines pour enseignants, un stage spécialisé pour principaux d'écoles, un stage de retour des enseignants, des mécanismes identiques de sélection et de délégation.

Néanmoins, le quatrième cycle comporte plusieurs modifications. Par exemple, les instructeurs français n'ont pas été invités et la seule collaboration de l'extérieur demeure l'Institut de Formation par le Groupe. La Mission des Projets Expérimentaux assume la responsabilité de toute l'opération.

Une des nouveautés majeures se situe au niveau des activités « dites pédagogiques » du stage de base pour les enseignants. Au cours des deuxième et troisième cycles SEMEA, les activités relatives à la pédagogie « dans la classe » avaient été pratiquement mises en veilleuses au profit de l'initiation aux stratégies d'implantation du changement. Dans le quatrième cycle, on se centrera beaucoup plus sur la classe et sur les besoins pédagogiques des participants.

L'innovation majeure du quatrième cycle SEMEA est « le stage conjoint ». Les enseignants délégués participaient toujours à un stage d'entraînement de cinq semaines, puis leurs principaux d'écoles à un stage spécialisé de deux semaines. Mais le stage de retour, jusque-là offert exclusivement aux enseignants délégués, allait maintenant l'être à la fois aux principaux d'écoles et aux enseignants. En d'autres termes, l'enseignant délégué et le principal allaient participer *ensemble* à un stage *conjoint* qui visait essentiellement à permettre à l'enseignant et au principal d'une part, de clarifier leurs rapports, et d'autre part, d'organiser et de planifier ensemble le stage d'été dont ils allaient être conjointement responsables.

Globalement, la Mission des Projets Expérimen-

taux commence à avoir l'habitude des stages d'entraînement : l'expérience des trois premiers cycles SEMEA débouche sur une organisation beaucoup plus systématique, sur des objectifs mieux formulés et des liens plus clairs entre les activités et les objectifs. Les stages d'été, au cours du stage conjoint, sont mieux préparés, plus structurés et seront par la suite encadrés par les membres de la Mission des Projets Expérimentaux eux-mêmes.

Parallèlement, la clientèle est aussi plus habituée. Le statut et le prestige de la M.P.E. sont de moins en moins contestés. Les participants savent à quoi s'attendre lorsqu'ils arrivent à un stage SEMEA. Ils le savaient d'ailleurs si bien que les responsables se sont demandé si les candidats choisis pour participer au stage de base n'étaient pas les plus acculturés à la philosophie du mouvement SEMEA et ceux dont, a priori, les besoins correspondaient davantage aux objectifs des stages. Autrement dit, ayant identifié les normes véhiculées par SEMEA, les enseignants commençaient peut-être à « fournir les bonnes réponses ». Les responsables se demandaient aussi dans quelle mesure les enseignants désiraient participer à un stage SEMEA pour « améliorer leur enseignement » ou si ce n'était pas tout simplement pour participer à une dynamique de groupe, à une expérience collective ou même pour régler des problèmes personnels.

Néanmoins, la clientèle était là, bien disposée à travailler et à apprendre et les responsables avaient d'autres problèmes à résoudre : l'éternel problème du transfert des acquisitions, du follow-up, de l'encadrement post-stage n'avait pas encore obtenu de réponse satisfaisante. Était-il bien réaliste de continuer de croire à la possibilité que les enseignants et les principaux, même très bien entraînés, puissent à leur retour déclencher des transformations dans leur milieu ? L'ensemble de la mécanique SEMEA n'était-elle pas une illusion ?

Bien sûr, les mécanismes de follow-up étaient de mieux en mieux intégrés et raffinés et le stage conjoint était une garantie supplémentaire de qualité pour les stages d'été. Mais ensuite ? SEMEA avait-il vraiment prise sur la réalité de l'enseignement élémentaire ? L'enseignement élémentaire n'était-il pas en train de se transformer selon d'autres coordonnées auxquelles le projet SEMEA n'avait pas accès ? Finalement, l'enseignement élémentaire était-il meilleur à cause de SEMEA ?

Bien entendu, les urgences d'un stage d'entraînement et les besoins des participants firent momentanément oublier les grandes questions dont les réponses ne semblaient pas pour demain. Le stage de base pour les enseignants, le stage spécialisé pour les principaux et les stages conjoints se déroulèrent normalement, si l'on peut dire. Comme pour les trois premiers cycles, le rythme était rapide et le stage intensif, il ne fut pas plus facile que les trois premiers, même si les animateurs étaient plus expérimentés. Un stage intensif d'entraînement en internat est en lui-même un monde : chacun pour soi, on y vit des événements exceptionnels que l'expérience de vie collective contribue à rendre encore plus marquants.

Le prendre, c'est changer et changer c'est se renier un peu : cela n'est ni simple ni facile même si on finit par considérer que le changement est une chose normale.

Les responsables s'étant plus préoccupés des problèmes d'enseignement et de pédagogie dans la classe, les participants quittèrent le stage avec une meilleure préparation technique et instrumentale en matière de « pédagogie active ». À la fin du stage conjoint, leur stage d'été était mieux préparé et organisé de façon plus systématique. Ayant fait l'objet d'une attention spéciale, la répartition des rôles et des responsabilités entre l'enseignant-animateur et le principal d'école allait

faciliter le fonctionnement des équipes d'animation des stages d'été.

Les directeurs généraux des études et le projet CONSUL

Lors de la préparation du projet SEMEA, à l'automne 1965, les directeurs généraux des Commissions Scolaires avaient été consultés et invités par les responsables à faire connaître leurs impressions sur le projet. Leur accord avait même été une condition formelle de mise en œuvre du projet.

Depuis, et tout au long des quatre cycles SEMEA, les transactions entre les responsables du projet et les commissions scolaires se faisaient presque toujours par l'intermédiaire du directeur général. On se souvient qu'à la fin de chacun des stages, le directeur général des études était invité à rendre visite à l'enseignant ou au principal délégué, et passait ainsi une journée à discuter avec les stagiaires et les responsables de problèmes pédagogiques, de stratégies, de méthodes, etc.

De stage en stage, les relations entre les directeurs généraux et les responsables du projet s'étaient beaucoup améliorées ; on se connaissait mieux, la collaboration était bonne. Les uns avaient besoin des autres et « le mariage de raison » était en train de se transformer en confiance mutuelle.

À l'origine, les responsables du projet SEMEA percevaient les directeurs généraux à la façon des enseignants et des principaux c'est-à-dire comme des autorités a priori réfractaires au changement, qu'il fallait plus ou moins contourner ou manipuler pour qu'elles acceptent des initiatives ou des suggestions de changements. À quelques reprises même (stage de base du deuxième cycle), la visite des directeurs généraux au stage avait été minutieusement préparée en vue de ne pas donner prise à des réticences éventuelles de leur part. Par exemple, les enseignants stagiaires rencontraient les directeurs généraux en groupes de sorte que le poids de l'autorité se fasse moins sentir. Les responsables les rencontraient aussi et discutaient avec eux de leurs problèmes. On préparait même à leur intention des conférences-chocs destinées à les impressionner et à accroître leur confiance dans le projet SEMEA.

Progressivement, les relations s'étaient transformées et s'orientaient vers la « coopération » : les directeurs généraux se mirent à réclamer qu'on leur fournisse l'occasion de participer eux aussi à un stage SEMEA. En mai 68, une première proposition-sondage leur fut faite : dans l'ensemble, ils se déclarèrent intéressés mais plusieurs étaient dans l'impossibilité de participer à une session de deux semaines en fin d'année scolaire.

Devant l'intérêt évident, une session leur fut offerte pour l'automne 68. Celle-ci devait se dérouler en plusieurs phases : deux sessions d'entraînement d'une semaine, séparées par un inter-stage de trois mois, et suivies d'une offre de consultation individuelle.

Pour l'essentiel, la première session d'entraînement fut centrée sur les relations humaines, le travail en groupe et l'exploration de l'environnement professionnel du directeur général. À l'issue de cette première session, les responsables comprenaient de mieux en mieux la situation du directeur général.

On sait que l'idée de « package deal » était dans l'air depuis juin 1968. La Mission des Projets Expérimentaux avait développé la conviction que les multiplicateurs de changement ne devaient plus être uniquement des individus mais des équipes regroupant des enseignants, des principaux d'éco-

les et le directeur général, de sorte que la structure scolaire locale soit impliquée dans les transformations au lieu d'être un appareil contre lequel il fallait se battre pour atteindre des objectifs de changement. Par ailleurs, l'expérience avait montré à la Mission des Projets Expérimentaux qu'un stage d'entraînement avait toujours plus de chance de succès et de répercussion s'il débouchait sur une opération concrète à exécuter par les ex-participants.

L'analyse de la situation du directeur général et la nécessité d'accrocher le changement pédagogique à la structure locale permirent à l'idée de « package deal » de se matérialiser pour devenir le projet CONSUL * dont la plaque tournante et le responsable allaient être précisément le directeur général lui-même.

Au début de la deuxième partie du stage des directeurs généraux (janvier 1969), la Mission des Projets Expérimentaux leur tint les propos suivants :

Après avoir analysé d'une part la situation du directeur général et d'autre part, le développement du renouveau pédagogique à l'élémentaire, nous en sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- *le directeur général doit être la cheville ouvrière des transformations pédagogiques dans son milieu et à cette fin, utiliser au maximum les ressources disponibles de sa région.*

- *le changement pédagogique est difficile, lent et périlleux parce qu'il n'est le fait que d'individus enthousiastes dont les efforts ne sont pas suffisamment coordonnés.*

- *la réforme pédagogique à l'élémentaire s'effectuera d'autant mieux que la région ou la communauté scolaire pourra disposer d'une équipe (unité locale) dynamique, instrumentée en planification et en implantation de changements pédagogiques et regroupées autour du directeur général.*

- *les changements s'implantent d'autant mieux qu'ils sont « portés » par un groupe cohésif.*

En conséquence, la Mission des Projets Expérimentaux proposait aux directeurs généraux intéressés :

1 — de choisir une cible de changement à court terme, c'est-à-dire d'identifier quelque chose qu'ils aimeraient transformer au cours des prochains mois.

2 — de constituer autour d'eux-mêmes une équipe qui serait chargée de l'élaboration et de l'exécution du projet de changement.

3 — cette équipe étant constituée, la Mission des Projets Expérimentaux lui offrirait la possibilité de participer à une session spéciale de préparation à l'action. De plus, cette équipe bénéficierait de services d'aide, d'encadrement et de consultation au cours de l'exécution de son projet de changement.

Donc, la Mission des Projets Expérimentaux proposait au directeur général de constituer autour de lui une agence de changement sous plusieurs aspects analogues à l'agence provinciale qu'elle était elle-même. Bien sûr, la Mission espérait que les ex-stagiaires SEMEA trouveraient ainsi l'occasion de travailler à un projet concret supporté par la structure locale. Elle espérait ainsi résoudre une partie de ses problèmes d'encadrement et de follow-up.

Après quelques hésitations, une trentaine de directeurs généraux acceptèrent la proposition et décidèrent de participer au projet CONSUL.

* **CONSUL** : Consolidation des unités locales (de changement).

Le projet CONSUL était en fait une offre de services conditionnelle. L'aspect conditionnel de l'offre est important en ce sens qu'il est significatif des préoccupations de plus en plus stratégiques de la Mission. En effet, celle-ci entendait investir maintenant son énergie dans des conditions optimales de succès et de rentabilité. Les offres de services de la Mission des Projets Expérimentaux deviendront, avec le temps, conditionnelles en ce sens qu'elles viseront à contrôler le plus grand nombre de variables possibles de la stratégie de changement. En posant des conditions, la Mission limitait l'effet du hasard et en quelque sorte planifiait de mieux en mieux son action.

Au cours de la deuxième partie de la session spécialisée des directeurs généraux (janvier 1969), ceux-ci établirent des priorités entre différents aspects de leurs situations régionales, auxquelles ils désiraient apporter des changements. Autour de ces cibles de changements prioritaires, ils constituèrent, dès leur retour chez eux, leur équipe CONSUL. La plupart de ces équipes regroupaient autour du directeur général, des enseignants et des principaux qui avaient déjà participé à des stages SEMEA.

En mai 1969, plus de 180 enseignants, principaux d'écoles et directeurs généraux, membres des équipes CONSUL participaient à une session de préparation et de planification de leur projet : sélection de cibles précises, définition d'objectifs opérationnels, élaboration de moyens, établissement de calendriers d'opération, répartition des tâches entre les membres, etc... Des périodes sont consacrées à l'intégration socio-émotive et à la consolidation de l'équipe elle-même. Le fait de faire travailler ensemble des principaux, des enseignants et un directeur général, engendre presque automatiquement un certain nombre de problèmes d'autorité, de « leadership », de compétition, de contre-dépendance. Pour la Mission des Projets Expérimentaux, la cohésion de l'équipe était un facteur important sans lequel le projet de changement lui-même risquait d'être étouffé.

Comme la session de mise en commun du projet REPERES de mai 1968, les sessions du projet CONSUL n'étaient pas des stages d'entraînement ou de déclenchement. Cette fois, il s'agissait bien de se préparer à l'exécution d'un projet d'action et non pas de développer les habiletés des participants ou de leur faire effectuer des apprentissages quelconques.
Il est bien évident cependant que les participants à ces sessions de préparation à l'action acquéraient des connaissances nouvelles et faisaient un certain nombre d'apprentissages. Cela n'était cependant qu'un effet secondaire du travail du groupe et non pas un objectif formellement visé. Tant mieux si les participants s'y perfectionnaient professionnellement mais s'ils le faisaient, c'était dans et par l'action.

D'ailleurs, l'absence d'activités de perfectionnement dans les sessions CONSUL, eut pour effet de surprendre et même de décevoir quelques-uns des participants : ceux-ci pensaient participer à un stage SEMEA « habituel » où il y aurait des sessions de sensibilisation aux relations humaines, des ateliers, des exposés, etc... Quelques-uns venaient même à la session dans l'espoir de participer à un stage comme ceux que l'équipe SEMEA avaient organisés depuis 1967.

Ce malentendu fut assez rapidement clarifié et la plupart des participants comprirent qu'ils pouvaient se perfectionner autrement que par des activités formelles d'entraînement.

Les projets d'action des 30 équipes CONSUL étaient de nature diverse et de portée variable :

ils eurent d'ailleurs des succès inégaux. Néanmoins, la situation créée par le projet CONSUL était en elle-même porteuse d'avenir en ce sens qu'elle fournissait un cadre concret à la coopération des enseignants, des principaux d'écoles et du directeur général. Tous devaient se mettre à table pour réaliser, dans des délais déterminés, un projet concret de changement pédagogique.

L'expérience et l'action communes allaient être enrichissantes et, quel que soit le succès du projet lui-même, allaient permettre l'intégration dans l'action d'apprentissages qui n'avaient pas encore trouvé de prise sur la réalité.

Le projet CONSUL marque une étape importante dans l'évolution du projet SEMEA. Pour la première fois, les services de la Mission des Projets Expérimentaux ne sont disponibles qu'à des conditions précises. Pour la première fois aussi, (au niveau élémentaire en tout cas) les stages de perfectionnement se transforment en sessions de préparation à l'action dont le perfectionnement ne devient qu'un aspect secondaire.

Le projet SEMEA X

Si le premier stage de perfectionnement (juillet 1968) avait été enrichissant pour les participants et les responsables, il n'avait débouché sur rien de très opérationnel pour la simple raison que cela n'était pas prévu. Chacun s'en retourna chez lui avec la ferme intention de poursuivre les changements pédagogiques déjà amorcés, mais rien n'avait été envisagé au niveau des mécanismes ou des structures pour que ce stage devienne visible au niveau local.

La nécessité des stages de perfectionnement était toujours évidente. Mais là aussi, il fallait brancher sur des opérations concrètes les activités de perfectionnement à l'animation et au changement, de façon à ce que les apprentissages effectués puissent vraiment profiter au développement pédagogique de l'enseignement élémentaire, et produire des résultats tangibles. Autrement dit, les stages de perfectionnement devaient être une étape dans un processus et non pas une fin en soi.

À partir du modèle et de l'expérience du premier stage de perfectionnement, la Mission des Projets Expérimentaux en offrit un autre aux enseignants et aux principaux d'écoles élémentaires qui avaient déjà participé à un stage de base. Cette fois cependant, le stage de perfectionnement débouchait sur une opération subséquente structurée : l'organisation de stages d'entrainement au cours de l'été 1969. Le stage de perfectionnement de février 1969 n'était qu'un élément d'un projet intégré : *le projet SEMEA X*.

À la suite de la sélection des candidats pour le quatrième cycle SEMEA, 66 équipes de travail avaient été refusées. La Mission des Projets Expérimentaux était dans l'embarras, et trouvait aussi difficile que stratégiquement douteux de refuser ces équipes intéressées et motivées.

Par ailleurs, il avait été clairement entendu qu'un cinquième cycle SEMEA ne serait pas organisé au cours de 1968-69. Comment alors ne pas laisser tomber ces 66 équipes de travail ? Comment leur permettre de participer au projet SEMEA sans pour autant organiser des stages de base qui nécessitaient un investissement impossible à réaliser par les animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux ?

On décida de faire une offre « indirecte » à ces équipes de travail. Un stage d'entrainement leur serait offert, mais organisé cette fois non pas par

la Mission des Projets Expérimentaux elle-même, mais par des animateurs régionaux spécialement entrainés à l'animation pédagogique.

La M.P.E. offrit à 36 ex-stagiaires (des 3 premiers cycles SEMEA) de participer à un stage de perfectionnement. Une seule condition était posée : s'engager à organiser des stages d'entrainement aux méthodes d'éducation active au cours de l'été 1969, à l'intention des enseignants membres des 66 équipes de travail laissées pour compte lors de la sélection du quatrième cycle SEMEA. L'opération SEMEA X visait donc un double objectif : le perfectionnement d'anciens stagiaires SEMEA et l'entrainement, par ces ex-stagiaires, d'un nombre accru d'enseignants de l'élémentaire. En réalité, c'était une simple opération de multiplication.

Cette idée permettait d'offrir aux équipes de travail refusées une solution de remplacement relativement satisfaisante tout en agissant sur des multiplicateurs dont le perfectionnement allait se faire en deux phases : le stage de perfectionnement lui-même et l'animation d'un stage d'été supervisé par un animateur de la M.P.E.

Pour le stage de perfectionnement, 37 candidatures furent retenues : pour la première fois la sélection a été faite uniquement par la Mission des Projets Expérimentaux et non pas par un comité de sélection. Cette position se justifiait, compte tenu que ces 37 participants allaient devenir en quelque sorte des « succursales » de la Mission des Projets Expérimentaux dans le milieu. Les responsables croyaient que dans cette perspective, la désignation démocratique avait une importance toute relative par rapport aux qualités que devaient posséder les futurs animateurs.

Ce deuxième stage de perfectionnement fut tenu en février 1969. D'une durée de deux semaines, il était comparable au stage de juillet 1968 : techniques d'animation, initiation aux stratégies d'implantation des changements, consultation, information sur la réforme scolaire québécoise, etc...

Encore une fois, il fut difficile de maintenir les participants relativement centrés sur la tâche à accomplir.

Plusieurs avaient l'air de s'attendre à une session avancée de dynamique de groupe, et la vie collective faisait naître des problèmes à la solution desquels il fallait passer du temps pendant que les objectifs mêmes de la session s'en trouvaient relégués au second plan. Ce phénomène n'était pas neuf : les responsables y avaient été confrontés au stage de base du quatrième cycle SEMEA et au premier stage de perfectionnement.

Les responsables sentaient de façon confuse qu'ils avaient encore une fois de la peine à atteindre les objectifs tout en respectant les besoins des participants ? Placés dans une situation de vie collective pendant deux semaines, les participants avaient besoin de clarifier leurs relations et d'explorer les situations interpersonnelles. Au nom de quoi les responsables pouvaient-ils décréter que le stage n'était pas fait pour cela ? Par ailleurs, une opération de changement a ses exigences et il est nécessaire que les objectifs d'une étape donnée soient atteints afin que l'étape subséquente puisse être entreprise.

En définitive, de façon confuse et hésitante, les animateurs du deuxième stage de perfectionnement se posaient le problème de l'orientation générale du projet SEMEA : visait-on le développement de personnes ou le changement pédagogique planifié ? Cette question se posait continuellement et se matérialisait dans des décisions concrètes. Si un groupe sentait le besoin d'explorer longuement des

relations interpersonnelles, que faisait l'animateur ? Devait-il aider le groupe à explorer ses problèmes ou devait-il ramener le groupe le plus tôt possible sur la tâche à accomplir en escamotant parfois les difficultés de fonctionnement du groupe ? Le projet SEMEA était-il une entreprise de développement personnel ou une entreprise de changement planifié ?

À la fin du stage, certains des objectifs n'avaient pu être atteints et on décida d'organiser, en mai 1969, un prolongement au stage de perfectionnement. La décision d'organiser ce prolongement de trois jours est significative de l'aspect de plus en plus systématique du travail de la Mission des Projets Expérimentaux. Si celle-ci pouvait évaluer que des objectifs n'étaient pas suffisamment atteints, c'est donc que ces objectifs étaient clairement formulés et que le degré d'atteinte était mesurable et appréciable. De plus en plus, la Mission des Projets Expérimentaux devenait capable de s'auto-critiquer et d'accepter ses difficultés et ses erreurs. Elle devenait aussi proportionnellement capable de réparer ces mêmes erreurs. Quoi qu'il en soit, les 37 participants au deuxième stage de perfectionnement se regroupèrent en équipes de cinq ou six et organisèrent au cours de l'été 1969 six stages d'entraînement d'une durée de deux semaines à l'intention des membres des équipes de travail refusées à la sélection du quatrième cycle SEMEA.

Préparés de façon systématique, ces stages régionaux furent assez satisfaisants même s'ils rencontrèrent les problèmes habituels des stages d'été. Plus de 400 enseignants y participèrent et la supervision par la Mission des Projets Expérimentaux de l'animation de ces stages permit aux animateurs régionaux de développer dans l'action de nouvelles habiletés et d'intégrer les apprentissages effectués au cours du stage de perfectionnement.

Le projet REPERES 1968-69

Nous avons laissé le projet REPERES à la fin de la session de mise en commun en juin 1968. Il était pourtant loin d'être terminé. On se souvient qu'au cours de l'année 1968-69, devaient se dérouler simultanément des expérimentations locales et partielles dans des institutions de formation de maîtres et l'expérimentation globale au Centre Pilote Laval d'un programme de psycho-pédagogie pour la formation des maîtres de l'enseignement élémentaire. À partir de la session de mise en commun, la Mission des Projets Expérimentaux se définissait comme « *une ressource à laquelle les intéressés peuvent faire appel* ».

Le Centre Pilote Laval fut mis sur pied dans des conditions passablement difficiles : en définitive, il fallait organiser de pied en cap, une institution de formation de maîtres : les inscriptions, la sélection des candidats, l'organisation matérielle, le programme, les horaires, la répartition des tâches, l'administration, l'association des étudiants, les services personnels, les stages dans les classes élémentaires et combien d'autres problèmes devaient être résolus rapidement et efficacement pour que l'année scolaire puisse commencer à la date prévue.

Malgré tout, le Centre Pilote Laval ouvrit ses portes à 120 étudiants au début septembre 1968.

Il faut convenir que la situation de l'équipe des professeurs du Centre Pilote était extrêmement difficile : autant les mécanismes de l'ensemble du projet REPERES étaient en général bien orchestrés, même affinés, autant la Mission des Projets Expérimentaux avait minimisé les difficultés qu'allait rencontrer le Centre Pilote Laval.

Autant les expérimentations locales étaient planifiées, autant l'expérimentation globale du Centre

Pilote n'était qu'esquissée et laissée presque entièrement à l'initiative de l'équipe des professeurs.

L'équipe des professeurs allait devoir, dans une certaine mesure, payer la note de l'imprévision de la Mission des Projets Expérimentaux. Choisi dans l'urgence et un peu dans la hâte, chacun des membres de l'équipe des professeurs du Centre Pilote avait une valeur personnelle indiscutable : mais l'intégration de tendances et de conceptions souvent très différentes n'avait pas été prévue. On n'avait pas pensé à l'équilibre tant socio-émotif qu'intellectuel et idéologique de cette équipe.

Ils avaient aussi ce problème à résoudre.

Nous n'avons pas l'intention de nous attarder longuement sur les événements qui ont marqué l'histoire du Centre Pilote Laval ; ils sont passionnants mais relativement peu pertinents à l'évolution globale de l'ensemble des stratégies de changement de SEMEA.

Un fait demeure cependant : le Centre Pilote Laval était une des nombreuses facettes des stratégies de changement du projet REPERES. Au niveau de la planification de cette stratégie, la Mission des Projets Expérimentaux avait accordé peu d'attention aux mécanismes et aux structures de support de l'innovation au Centre Pilote. On avait mis au monde une institution pilote de formation des maîtres sans se préoccuper beaucoup de la suite. Les professeurs du Centre Pilote ont dû assumer cette suite tant bien que mal, et avec des moyens de fortune. Globalement, la Mission des Projets Expérimentaux avait mis le Centre Pilote Laval en orbite. Elle n'avait cependant prévu que quelques-uns des mécanismes de rajustement du vol orbital. Les professeurs devaient donc inventer, en plein vol, des solutions originales à des problèmes inédits presque sans aide de la part du centre spatial. L'autonomie développe le besoin d'autonomie : un peu laissés à eux-mêmes, les professeurs du Centre Pilote finirent par vouloir demeurer seuls. Les relations entre la Mission des Projets Expérimentaux et l'équipe du Centre Pilote ont parfois été difficiles. La M.P.E. se définissait comme une ressource à laquelle les intéressés pouvaient faire appel, mais on n'avait pas précisé les mécanismes « d'utilisation de cette ressource ». Aussi curieux que cela puisse paraître, la Mission des Projets Expérimentaux attendait que les professeurs du Centre Pilote lui demandent sa collaboration alors que les professeurs du Centre Pilote, sans pouvoir le préciser clairement, s'attendaient à des offres de la part de la Mission.

Disons tout ce qui est : l'expérience du Centre Pilote était pour les professeurs un défi qu'ils entendaient relever car la Mission des Projets Expérimentaux le leur avait confié. Ils entendaient l'assumer complètement : pas de filiation, pas de dépendance.

Les mécanismes de collaboration entre le Centre Pilote Laval et la Faculté des Sciences de l'Éducation (Université Laval) avaient aussi été définis un peu hâtivement : ainsi, l'intégration à la Faculté et la possibilité d'influencer celle-ci misaient en définitive sur la bonne volonté des parties en cause.

En dépit de ces difficultés, le Centre Pilote Laval a effectivement expérimenté un nouveau programme de formation des maîtres pour l'élémentaire. Au moment d'aller sous presse, la troisième année du cycle de formation est en cours et est sous la responsabilité de l'Université Laval.

Des rapports préliminaires ont été publiés pour chacune des deux premières années du cycle de formation : leur lecture permet de constater que malgré les imprévisions stratégiques, un nouveau style de formation des maîtres a vu le jour au

Centre Pilote Laval. Reste à savoir si cette initiative aura l'influence espérée sur le système de formation des maîtres.

Au plan local, la Mission des Projets Expérimentaux se définissait comme une ressource à laquelle on pouvait faire appel. Mais dans ce cas, elle offrit son aide sans ambiguïté au niveau de l'organisation, de la planification et de l'évaluation du travail des organisateurs. Jamais cependant, la Mission des Projets Expérimentaux n'est intervenue sur le contenu des expérimentations, qui était précisément la responsabilité des formateurs de maîtres qui participaient au projet.

Dans ce cadre général, la presque totalité des équipes firent appel à la Mission des Projets Expérimentaux pour planifier l'expérimentation ou pour y effectuer des rajustements. Par ailleurs, la M.P.E. mit à la disposition des expérimentateurs un mécanisme complet d'évaluation de l'ensemble de leur travail prenant la forme d'un questionnaire : les équipes se réunissaient et, avec l'aide d'un animateur de la M.P.E., faisaient une évaluation systématique de leurs expérimentations. Cette évaluation visait d'abord à les aider à analyser leur travail dans toutes ses dimensions, à en conceptualiser le déroulement, à en identifier les principales variables et enfin à recueillir des données et des renseignements sur les expérimentations locales. La plupart des expérimentations se sont situées dans les mois de septembre à décembre 1968 : rappelons qu'elles devaient ne pas dépasser 8 semaines et ne porter que sur une partie du programme-cadre proposé par la Mission des Projets Expérimentaux. En janvier 1969, l'évaluation d'une quinzaine d'expérimentations avait été faite : les données recueillies étaient intéressantes et la Mission des Projets Expérimentaux décida d'en faire une analyse dans un rapport préliminaire *, publié en avril 1969, un an exactement après le lancement du projet.

Nous ne répéterons pas ici le contenu de ce rapport dont nous suggérons par ailleurs la lecture, en particulier parce qu'il est à la fois une analyse sommaire et une évaluation de la stratégie de changement du projet REPERES. De plus, le rapport est significatif des préoccupations de la Mission des Projets Expérimentaux à cette époque : on peut y lire par exemple :

Le projet REPERES se définit essentiellement comme un réseau d'expérimentations, et le sigle en témoigne...

La participation des formateurs de maîtres à un réseau d'expérimentation implique que ceux-ci ont la possibilité d'expérimenter de nouveaux modes de formation, d'amorcer des transformations pédagogiques, d'en vérifier la rentabilité et l'adaptabilité, etc... En termes différents, un réseau d'expérimentations implique que les participants font l'expérience de changements pédagogiques qu'ils tentent par la suite d'implanter, compte tenu que les résultats en sont satisfaisants.

Dans le cadre du projet REPERES, les formateurs de maîtres étaient placés dans une situation qui leur permettait d'implanter, dans leur domaine propre, les changements qu'ils jugeaient nécessaires.

Un des aspects essentiel du projet REPERES étant donc de permettre et de faciliter le changement pédagogique dans le domaine de la formation des maîtres pour l'élémentaire, nous avons cru important de consacrer une partie de ce rapport à l'analyse du changement qui sous-tend le projet.

Ailleurs, on peut lire :

Nous nous contenterons de présenter brièvement les principaux auteurs dont les recherches dans le

* Le projet REPERES, rapport préliminaire, avril 1969.

domaine de la psychologie du changement ont largement influencé la nature même du projet REPERES...

En tout cas, le projet REPERES et les théories esquissées ci-après ont au moins en commun la conviction que les changements, qu'ils soient socio-pédagogiques ou autres, peuvent être l'objet de planification et de stratégies, qu'ils ne sont pas toujours le résultat du hasard ou des circonstances et qu'ils peuvent être implantés par le truchement de processus planifiés.

Donc, pendant que se déroulait le quatrième cycle SEMEA, le projet CONSUL, le projet SEMEA X et le projet REPERES permettaient à la Mission des Projets Expérimentaux de préciser sa conception du changement et des stratégies d'implantation. Même s'il allait être impossible de rééditer un nombre suffisant d'expérimentations partielles au cours de 1969-70, en raison même de la disparition des écoles normales et de leur intégration à l'enseignement universitaire, le projet REPERES est une étape importante de l'évolution de la philosophie d'action de la Mission des Projets Expérimentaux.

Malheureusement, le système de formation des maîtres ne sera pas influencé autant qu'on l'avait prévu. Par ailleurs, la stratégie de changement inhérente au projet REPERES était, à cette époque, la plus raffinée que la Mission des Projets Expérimentaux ait jamais élaborée. En ce sens, le projet REPERES allait avoir une influence certaine sur la stratégie de changement de SEMEA en 1969-70. Le projet SEMEA-suite, dont nous allons maintenant parler, sera profondément influencé par l'expérience REPERES.

L'année 1968-69 se termina encore par une semaine interne d'évaluation et de planification. L'année avait été relativement fructueuse : plusieurs nouvelles initiatives avaient vu le jour au cours des dix derniers mois. Le quatrième cycle SEMEA, plus systématique et plus structuré, allait déboucher sur des stages régionaux vraisemblablement plus rentables en raison de l'importance qu'on avait accordée à leur préparation au cours du stage conjoint (enseignants et principaux). D'autre part, le stage spécialisé à l'intention des directeurs généraux avait débouché sur le projet CONSUL : une trentaine d'équipes locales préparaient un projet de changement pour l'année 1969-70 et dans l'ensemble, le projet CONSUL était prometteur.

On avait aussi réédité un stage de perfectionnement, situé cette fois dans un projet intégré (SEMEA X) et qui débouchait lui aussi sur l'organisation de six stages d'été, animés par les ex-participants du stage de perfectionnement supervisés par la Mission des Projets Expérimentaux. Enfin, les expérimentations locales du projet REPERES avaient bien fonctionné, un rapport circonstancié avait été publié ; quant au Centre Pilote Laval, malgré les difficultés auxquelles il était confronté, il était en train de développer une approche originale de la formation des maîtres pour l'enseignement élémentaire.

Au total, l'année avait été bonne. Son mandat encore une fois reconduit, la Mission des Projets Expérimentaux devait envisager son avenir immédiat et planifier les opérations de l'année 1969-70.

On se souvient que le quatrième cycle SEMEA avait été présenté comme devant vraisemblablement être le dernier. En dépit du fait que le nouvel aménagement de ce 4e cycle (notamment le stage conjoint principaux-enseignants) en avait nettement augmenté la rentabilité en matière d'implantation du changement, la Mission des Projets Expérimentaux demeurait convaincue que la formule des « stages d'entraînement » était insuffisamment ajustée aux besoins de transformation de l'enseignement élémentaire. Agréables mais coûteux, relativement faciles à organiser mais un peu routiniers, les stages de déclenchement étaient devenus, aux yeux des responsables, une espèce de stratégie incomplète qui se rendait difficilement à terme.

Le problème de l'encadrement des ex-stagiaires ou de l'implantation du changement dans les écoles, n'avait toujours pas obtenu de réponses satisfaisantes : les tentatives avaient été nombreuses mais les résultats incertains.

Une seule chose demeurait à peu près certaine : il ne fallait pas continuer indéfiniment les stages d'entraînement. Quoi faire alors ? Voilà la question.

En juin 1969, la Mission des Projets Expérimentaux avait atteint, par le truchement de ses divers projets, une clientèle importante et passablement diversifiée : des enseignants, des principaux d'école, des directeurs généraux, des formateurs de maîtres. À des degrés divers, ces individus étaient engagés dans des transformations de leur activité pédagogique et dans un processus de diffusion de valeurs et de techniques nouvelles dans leur environnement immédiat. Certains étaient devenus, à la suite de leur participation à des stages de perfectionnement, des animateurs pédagogiques expérimentés, alors que d'autres attendaient l'occasion pour contribuer à un quelconque projet de changement. Pour d'autres évidemment, leur participation à SEMEA n'avait été qu'un peu de paille qui n'avait pu résister aux difficultés.

Par ailleurs, les projets REPERES, CONSUL, et SEMEA X avaient laissé des traces dans la Mission des Projets Expérimentaux et avaient contribué à en modifier progressivement la perspective. Ils avaient démontré qu'on pouvait amorcer, favoriser et supporter les changements pédagogiques autrement que par des stages d'entraînement ; ils avaient prouvé aussi que la transformation des attitudes des acteurs n'était pas forcément la première étape d'un processus de changement. Ces projets avaient fait ressortir d'autres dimensions telles que les techniques, la structure d'autorité, l'organisation scolaire locale et les programmes de formation qui étaient des leviers d'action et des facteurs auxquels il fallait accorder beaucoup d'attention.

Sensibiliser les enseignants, entraîner les principaux et instrumenter les directeurs généraux, tout cela était bien joli et de surcroît indiscutablement nécessaire. Mais au total, cela donnait quoi ? À moyen et à long terme, en quoi l'enseignement élémentaire allait-il être vraiment transformé ? L'enseignement et l'organisation scolaire allaient-ils subir des mutations significatives *à cause* de SEMEA ?

Ces questions ne purent obtenir de réponse définitive ; elles manifestaient simplement que la Mission des Projets Expérimentaux était loin de considérer son travail terminé et qu'il fallait tenter autre chose, d'autant plus qu'elle pouvait maintenant compter sur un « réseau » d'éventuels collaborateurs dans le milieu de l'enseignement élémentaire. En bref, le thème principal de ses réflexions lors des semaines internes de juin et de septembre 1969 était le suivant : « l'enseignement est suffisant ; des pousses sont visibles, il faut en

entretenir la croissance si on veut récolter quelque chose un jour ». Il restait donc à trouver un moyen qui permettrait d'assurer la suite de toutes les opérations précédentes.

L'opération « regroupement des commissions scolaires » servit de véhicule structural à l'élaboration et à la mise sur pied du projet SEMEA-suite *.

Déjà à cette époque, peu de gens ignoraient que les commissions scolaires locales responsables de l'enseignement élémentaire ne tarderaient pas à être regroupées. Plusieurs petites commissions scolaires allaient tôt ou tard être fusionnées pour constituer un organisme mieux structuré desservant un territoire plus vaste et une clientèle plus nombreuse. On ignorait la nature exacte des structures de ces commissions scolaires « de secteur » mais on savait pertinemment qu'un des objectifs du regroupement était de « permettre à la commission scolaire de secteur d'offrir des services » que la petite commission scolaire n'avait pas les moyens financiers de mettre sur pied.

Ces « commissions scolaires de secteur » étant de plus en phase d'organisation, la Mission des Projets Expérimentaux crut que l'occasion était favorable pour influencer l'orientation de la nouvelle structure scolaire dans une perspective de changement pédagogique, d'ouverture à l'innovation, de démocratisation de la prise de décision etc.

En d'autres termes, la Mission des Projets Expérimentaux espérait amener la nouvelle structure scolaire à utiliser les ressources et à reconnaître enfin la compétence des ex-stagiaires SEMEA. Si on réussissait à accroître l'influence des « séméistes » sur la bureaucratie scolaire locale et régionale, il leur serait plus facile d'implanter les changements pédagogiques sans provoquer des résistantes trop considérables dans le milieu.

C'est dans cette perspective de rapprochement et de conquête de la structure scolaire locale que le directeur général des études, principalement en raison de son importance stratégique et de son statut hiérarchique très élevé, deviendra la « cheville ouvrière » des transformations pédagogiques dans sa région.

On se rappelle qu'en 1968-69, un premier stage spécialisé pour les directeurs généraux avait débouché sur le projet « CONSUL », c'est-à-dire la création, autour du directeur général, d'une équipe chargée de l'élaboration et de l'exécution d'un projet de changement pédagogique.

L'expérience du projet CONSUL, la conjoncture du regroupement des commissions scolaires, la nécessité de l'encadrement et de l'implantation de même que la conviction de la Mission des Projets Expérimentaux qu'il fallait accroître qualitativement, la rentabilité des investissements antérieurs au lieu d'en accroître le nombre à l'infini, sont les éléments de base qui ont influencé la nouvelle orientation que concrétisera le projet SEMEA-suite.

En bref, le projet SEMEA-suite est une opération par laquelle les ex-stagiaires SEMEA et autres personnes « ressources locales », d'une commission scolaire de secteur (regroupée ou en voie de regroupement) se réuniront en équipe de travail autour du directeur général en vue de prendre progressivement en charge le développement pédagogique dans leur milieu.

Pour l'équipe, il ne s'agit donc plus seulement de désigner un représentant à un stage d'entraînement et de participer à un stage d'été mais d'assumer maintenant une partie de la respons-

* L'appellation SEMEA-suite a été choisie pour indiquer qu'il ne s'agissait plus d'un **stage** SEMEA comme on les avait connus jusqu'alors mais d'une **opération** différente qui faisait **SUITE** aux précédentes opérations.

bilité des transformations pédagogiques de la communauté scolaire à laquelle elle appartient. L'équipe n'est donc plus un groupe de provenance, elle deviendra éventuellement un « noyau » de changement pédagogique.

Au lieu d'offrir un stage d'entraînement aux méthodes d'éducation active, la Mission des Projets Expérimentaux offrit aux équipes intéressées ses services non pas en vue de sensibiliser, de perfectionner ou de recycler, mais en vue d'aider l'équipe à élaborer, à organiser et à exécuter un projet concret de changement pédagogique. Bien que certaines séquences du projet aient ressemblé dans leur forme aux ex-stages SEMEA, leur contenu était essentiellement différent. Pour ne pas être confondues dans l'esprit des participants, ces séquences ont été appelées « sessions ».

Il y aura donc des sessions (ressemblant aux ex-stages) en 1969-70. Elles seront de courte durée (maximum 2 semaines) et seront principalement axées sur la préparation immédiate d'un projet d'action. Toutes ces sessions seront intégrées à une opération unifiée et complexe. En 1968-69 le projet SEMEA X, le projet CONSUL et le 4e cycle SEMEA n'avaient de commun que l'objectif général auquel ils étaient ordonnés. En 1969-70 les sessions de perfectionnement, la session spécialisée pour les directeurs généraux et les interventions dans le milieu sont des phases de la vaste opération SEMEA-suite.

Encore une fois cependant, l'équipe de travail formée dans une commission scolaire de secteur * désignait un de ses membres ; celui-ci participait à deux sessions (deux semaines chacune) de perfectionnement, d'entraînement à l'action et d'initiation aux stratégies d'implantation des changements. Quant au directeur général responsable de l'équipe, il participait à une session spécialisée pour directeurs généraux.

À son retour dans le milieu, le « représentant » était dégagé de ses tâches habituelles pendant une période de 5 ou 6 semaines afin de travailler concrètement avec son directeur général au diagnostic de la situation de l'enseignement élémentaire dans sa région et à l'élaboration du projet d'action pédagogique.

Les étapes de SEMEA-suite

Juin 69 - sept. 69 — Élaboration du projet SEMEA-suite.

Septembre 69 — Consultations (Fédération des Commissions scolaires, C.E.Q., Ministère de l'Éducation) et rédaction du document final.

21, 22, 23 oct. 69 — Information aux directeurs généraux des études.

du 2 au 11 nov. 69 — 32 séances d'information aux ex-stagiaires SEMEA.

du 11 au 17 nov. 69 — Formation des équipes SEMEA-suite.

17, 18 nov. 69 — Sélections de 36 équipes SEMEA-suite des 57 candidatures.

du 23 au 28 nov. 69 — Session spécialisée pour les directeurs généraux des études (1ère partie).

du 7 au 19 déc. 69 — Session de perfectionnement pour les représentants des équipes qui n'en avaient pas suivie antérieurement.

(5 janv. au 25 fév. 70) — Période de libération pour les représentants des équipes de travail.

* Il est à noter que le projet SEMEA-suite était offert uniquement aux commissions scolaires de secteur et non pas à toutes les commissions scolaires locales.

7, 8, 9 janv. 70 — Session spéciale pour les D.G.E. et les représentants (lancement proprement dit de SEMEA-suite).

du 25 au 31 janv. 70 — Session à l'intention des D.G.E. (2e partie).

2 et 3 février 70 — Rencontres de consultation dans le milieu (5 points de rencontre : Montréal, Shawinigan, Chicoutimi, Québec et Rimouski).

du 15 au 28 fév. 70 — Session de perfectionnement pour *tous* les représentants des équipes de travail.

20 et 21 mars 70 — Rencontres de planification pour les sessions d'avril (2 points de rencontre : Québec et Ste-Agathe).

du 12 au 30 avril 70 — Sessions spéciales à l'intention *des équipes SEMEA-suite*.

Mai 1970 — La M.P.E., en collaboration avec 6 représentants et 6 directeurs généraux des études évalue l'opération SEMEA-suite.

Septembre 70 — Suite de l'élaboration ou début d'implantation des projets de nature pédagogique pour chaque milieu, élaborés à partir de janvier 70.

Le projet SEMEA-suite, en intégrant au niveau régional pour la première fois les activités de formation, d'encadrement et d'implantation, permettait d'entrevoir la possibilité réelle d'atteindre un niveau satisfaisant de durabilité et de profondeur des changements déclenchés depuis l'origine du projet.

Au cours de septembre 1969, l'élaboration du projet SEMEA-suite fut achevée, en octobre, les animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux partaient en tournée d'information. Les enseignants, les principaux et les directeurs généraux qui avaient déjà participé à l'un ou l'autre des stages antérieurs furent informés des nouvelles orientations de la Mission des Projets Expérimentaux, des objectifs de l'opération SEMEA-suite, des possibilités d'y participer, des contraintes et des limites du projet.

Dans la mesure où la Mission des Projets Expérimentaux réussit à convaincre les ex-stagiaires que d'autres mécanismes d'entraide et d'encadrement seraient offerts à ceux qui ne feraient pas partie des 36 équipes de travail de SEMEA-suite, le changement d'orientation fut bien accueilli. En termes de rationalité, le projet était difficilement attaquable : il était incontestablement moins coûteux et plus stratégique d'investir dans des équipes-noyaux de changement qui pourraient progressivement prendre sur elles le changement pédagogique dans leur région. Néanmoins, certains milieux, tout en reconnaissant la valeur stratégique du projet, étaient un peu déçus par la suppression des stages d'entraînement : les relations chaleureuses, la vie intense en groupe, l'îlot culturel étaient autant de bons souvenirs qui devaient maintenant céder le pas à l'action, à ses exigences et à ses contraintes.

36 équipes furent choisies, 36 représentants (qui pouvaient être indifféremment des principaux ou des enseignants) furent désignés et 36 directeurs généraux s'associèrent au projet. Outre le directeur général et le représentant, l'équipe était habituellement composée de 6 à 10 personnes : un bon nombre de principaux d'écoles en faisaient partie et dans certains cas ils étaient même en majorité ; leur intérêt et leur motivation pour le projet étaient évidents.

Le régime pédagogique de l'élémentaire

À l'intérieur du Ministère de l'Éducation, le statut de la Mission des Projets Expérimentaux s'était

considérablement modifié depuis l'origine du projet. Très marginale au début, l'équipe s'était progressivement « intégrée » au Ministère, notamment depuis son rattachement à la Direction Générale de l'enseignement supérieur. Nous n'avons pas mentionné ici le nombre croissant d'activités auxquelles la Mission participait à l'intérieur et à l'extérieur du Ministère : pour être bref, disons simplement que la Mission des Projets Expérimentaux commençait à être connue comme une équipe d'animateurs pédagogiques essentiellement préoccupés du développement de l'enseignement élémentaire mais auxquels on pouvait faire appel pour la structuration et l'animation de groupes de travail de toutes sortes. Par exemple, des animateurs de la Mission ont « animé » des réunions des cadres supérieurs du Ministère, une série de sessions du collège des directeurs des Bureaux régionaux, des congrès d'associations préoccupées d'éducation et de nombreuses autres activités.

En d'autres termes, on connaissait de plus en plus la Mission des Projets Expérimentaux par ses fonctions d'animation et de facilitation du travail en groupe.

Par ailleurs, la Mission des Projets Expérimentaux œuvrait dans le champ de l'enseignement élémentaire depuis plusieurs années ; elle y avait acquis une expérience précieuse et connaissait de mieux en mieux la situation.

À l'automne 1969, le Ministère de l'Éducation désignait un nouveau directeur général de l'enseignement élémentaire et secondaire : un des objectifs majeurs qu'il se fixa fut « l'élaboration et l'implantation des régimes pédagogiques * de l'élémentaire et du secondaire ».

* Régime pédagogique ou cadre général d'organisation de l'enseignement.

Un groupe de travail fut constitué et la Mission des Projets Expérimentaux y participait.

Cette participation à l'élaboration du régime pédagogique est un événement important parce que, pour la première fois, la Mission des Projets Expérimentaux assumait un autre rôle que celui de facilitateur, d'animateur ou d'agent de changement. Pour la première fois, la Mission participait à l'élaboration d'une structure réglementaire qu'elle pouvait influencer. Depuis l'origine, le projet SEMEA et les activités de la Mission des Projets Expérimentaux se situaient dans des cadres généraux déjà définis : les règlements no 1 et no 4 du Ministère de l'Éducation étaient pour les projets SEMEA et REPERES des ensembles de structures à l'intérieur desquels la Mission des Projets Expérimentaux élaborait et exécutait des projets de développement pédagogique.

En participant à l'élaboration du régime pédagogique de l'élémentaire, la Mission des Projets Expérimentaux eut donc la possibilité d'influencer la structure réglementaire à l'intérieur de laquelle devraient obligatoirement se situer les futures opérations de changement pédagogique dans le domaine de l'élémentaire.

Pendant que des membres de la Mission des Projets Expérimentaux travaillaient dans le cadre de l'opération SEMEA-suite, à l'encadrement et à l'implantation de changements pédagogiques dans certaines régions (36), d'autres collaboraient à la conception d'une structure réglementaire provinciale qui serait promulguée pour septembre 1971.

Pendant que des stages de perfectionnement, de préparation à l'action et d'initiation aux stratégies d'implantation des changements étaient tenus dans le cadre de SEMEA-suite à l'intention de 36 agences régionales, s'élaborait un cadre général d'organisation d'envergure provinciale.

Il est peut-être trop tôt pour prévoir l'influence réciproque de ces deux niveaux de travail ; nous reviendrons néanmoins sur cette question au chapitre des conclusions.

Globalement, SEMEA-suite est sans contredit l'opération majeure de l'année 1969-70 : la presque totalité des activités de la Mission des Projets Expérimentaux dans le domaine de l'enseignement élémentaire se sont intégrées à cette opération d'envergure et étaient ordonnées à l'atteinte d'un objectif global : la régionalisation du projet SEMEA par le truchement d'agences régionales de changement polarisées autour du directeur général.

Si l'élaboration du régime pédagogique est une activité de première importance en raison même de sa portée, et de son influence potentielle, il reste qu'en matière de stratégies de changement planifié (le propos de cet ouvrage), l'opération SEMEA-suite est plus significative et porteuse de réflexions.

Au moment d'aller sous presse, la Mission des Projets Expérimentaux est déjà confrontée à plusieurs questions relatives à l'efficacité de la stratégie de régionalisation notamment en ce qui regarde l'influence réelle de cette stratégie sur les conduites concrètes des enseignants dans les classes et dans les écoles. Une autre question se pose aussi relativement à l'atteinte en profondeur d'un environnement restreint par opposition à une atteinte plus superficielle d'un environnement plus grand.

En d'autres termes, dans quelle mesure faut-il continuer à supporter les agences régionales créées par SEMEA-suite en 1969-70 et dans quelle mesure faut-il favoriser la mise sur pied d'un nombre croissant de ces agences ?

Plus brutalement encore, faut-il poursuivre dans la ligne de la régionalisation ou bien celle-ci s'en va-t-elle dans un cul-de-sac ?

De surcroît, l'année 1970-71 sera celle où la Mission des Projets Expérimentaux changera une troisième fois d'appartenance administrative ; il est en effet convenu qu'à la fin de l'exercice financier 1970-71 (1er avril 1971), la Mission des Projets Expérimentaux sera rattachée à une autre unité administrative que la Direction Générale de l'Enseignement supérieur. Quelle unité administrative, quel statut, quelles fonctions, quel champ de travail, voilà les questions auxquelles le Ministère de l'Éducation et la Mission des Projets Expérimentaux devront apporter sous peu des réponses.

Le changement social intentionnel
Décor et historique

Nous vivons à une époque où les adaptations à un très grand nombre de situations ne se font plus de manière spontanée ou automatique. Des pratiques traditionnelles et jusque-là acceptées par tout le monde sont dorénavant mises en doute par beaucoup de gens. Ces façons de faire sont jugées incapables de satisfaire des besoins essentiels et peu conciliables avec la mentalité moderne, dont les traits sont encore assez flous, mais qui prend une certaine consistance et intervient résolument comme un filtre à partir duquel de nouveaux jugements de valeur et de nouvelles préférences s'élaborent et se cristallisent.

Dans ce contexte de remise en question, où les cadres de référence traditionnels sont battus en brèche, les institutions les plus importantes de la société évoluent selon des processus d'auto-critique et de remise à jour fort élaborés et parfois très menaçants pour ceux qu'ils concernent. On n'a qu'à penser au bouleversement inouï que le monde des religions institutionnelles a connu en Occident depuis une décade, ou encore aux comportements assez peu prévisibles des protagonistes de l'éternel conflit des générations, dont la cohabitation dure moins longtemps et dont la coopération naturelle en vient à céder la place à des affrontements qui provoquent des interrogations très profondes sur les fonctions et les formes de la vie familiale.

L'éducation formelle, de l'école élémentaire à l'université, n'a évidemment pas échappé aux inquiétudes, aux remises en question et aux contestations qui caractérisent toutes les institutions de la société moderne et qui les destinent, dans des délais très brefs, à des mutations considérables. L'équilibre des forces à l'intérieur des maisons d'éducation, surtout aux niveaux les plus élevés de la pyramide scolaire, s'est sensiblement modifié depuis une vingtaine d'années ; il passe actuellement par une phase aiguë d'incertitude et de tension. Les étudiants des universités et des collèges se rapprochent d'un pouvoir qu'ils refusent paradoxalement d'assumer. Les plus actifs, les étudiants fortement politisés, ont même cessé de critiquer l'Université pour elle-même. Ils la voient beaucoup plus comme une des manifestations de la société qu'il faut contester globalement.

Si les rapports institutionnalisés à l'intérieur des ensembles scolaires se sont modifiés, si les syndicats d'enseignants ont pris de plus en plus de force, des mutations non moins profondes apparaissent également, à plus petite échelle, au plan de l'organisation scolaire locale. On y parle de plus en plus de collégialité entre les mandataires de la bureaucratie scolaire et les enseignants.

Plus fondamentalement encore, la situation scolaire elle-même n'est plus définie dans les mêmes termes. Alors que jadis, une priorité très nette était accordée au contenu du programme d'enseignement et au rôle du professeur, on entreprend maintenant de placer l'élève au centre de la situation scolaire. Selon cette conception, on fait jouer, aussi bien au contenu du curriculum qu'à l'enseignant lui-même, des rôles plus instrumentaux, au service de démarches personnelles dont l'étudiant contrôle en très grande partie la direction et le rythme.

Les bouleversements sociaux qui caractérisent notre époque ont évidemment touché des secteurs aussi cruciaux que le gouvernement et l'administration. L'idée de participation, en dépit de ses caricatures un peu faciles, est vite devenue le symbole de remises en question profondes des institutions qui y jouent des rôles centraux. Les élites politiques traditionnelles sont mises au défi

sur deux fronts à la fois ; d'une part, les citoyens soucieux d'être dans le coup exercent avec une vigilance accrue leurs droits et leurs devoirs démocratiques ; sur un autre front, ceux qu'on a convenu d'appeler les technocrates interrogent la rationnalité des décisions politiques dans la perspective d'un certain nombre de sciences et de traditions de pensée dont les implications pour le gouvernement des sociétés se dégagent de plus en plus clairement.

A des niveaux inférieurs de gouvernement, à l'intérieur d'un grand nombre de sous-groupes institutionnels et d'organisations formelles, les administrateurs sont également aux prises avec des changements de mentalité, d'attitudes et de procédures, surtout en ce qui concerne les aspects de leur rôle liés à la gestion proprement dite. Il devient difficile d'exercer autocratiquement l'autorité à l'intérieur d'une grande bureaucratie ou d'une industrie moderne. Par ailleurs, l'aménagement d'une véritable participation et une égalisation durable des pouvoirs ne se font pas sans de nombreux tiraillements. Peu importe l'horizon vers lequel on se tourne, l'époque dans laquelle nous vivons est nettement caractérisée par des tentatives courageuses ou superficielles, soutenues ou sporadiques, pour refaire les bases des contrats sociaux formels ou informels qui réunissent et confrontent les hommes au sein de nombreuses situations collectives.

Alors que, dans la société traditionnelle, on se souciait surtout de socialiser les nouveaux membres et de contrôler la conduite des participants pour la maintenir à l'intérieur de limites jugées acceptables, on assiste maintenant à un déplacement vers des aires de préoccupations très différentes. Les processus les plus cruciaux qui ont cours à l'intérieur de la société et des sous-groupes qui la composent s'apparentent progressivement à la redéfinition et à la recherche de soi. De tels processus empruntent leurs formes au tâtonnement expérimental et à l'apprentissage par essais et erreurs bien plus qu'à la logique linéaire et sans faille de la déduction. Ces remises en question ne manquent pas, bien évidemment, de provoquer une profonde anxiété chez ceux qui les déclenchent, comme chez ceux qui les subissent. Cette anxiété est due à la relative anomie dans laquelle se trouve un grand nombre de situations sociales. La critique et la recherche peuvent très souvent, en un premier temps du moins, finir de liquider les anciennes formes d'équilibre avant d'en proposer de nouvelles qui permettront aux dialogues et aux interactions sociales d'atteindre un certain degré de prévision et de se faire dans un climat dont le niveau d'insécurité ne dépasse pas le seuil de tolérance des individus.

Parce que les anciennes façons de faire sont battues en brèche, les personnes, à différents niveaux de responsabilité et dans un grand nombre de groupes institutionnalisés, sont amenées à prendre une position détachée et critique face à leur propre conduite, face aux orientations et aux processus qui ont cours à l'intérieur des groupes auxquels elles appartiennent. Là où on rencontrait jadis adhésion entière à des habitudes, à des coutumes, à des croyances, bref, à un style de vie et de comportement relativement bien intégré auquel il s'agissait de se conformer et de faire se conformer les autres, on trouve maintenant des processus plus pénibles de résolution des problèmes sociaux. Ces problèmes peuvent être très globaux. Il peut s'agir, par exemple, de redéfinir les orientations de base d'un groupe, d'une institution, voire, de la société globale elle-même. Ils peuvent être aussi plus concrets ou opérationnels et impliquer plutôt des procédures, des conduites particulières, des techniques physiques ou sociales. Aux temps heureux des adaptations toutes faites, on n'avait souvent

que des décisions très simples à prendre pour lesquelles deux alternatives déjà bien connues étaient évaluées à partir de critères univoques et bien identifiés. Par contre, il n'est pas rare maintenant de voir un grand nombre de personnes aux prises avec des décisions capitales, parce que, pour retenir une solution parmi un très grand nombre, elles doivent tenter d'évaluer diverses possibilités, à partir de critères conflictuels et sans avoir accès à l'ensemble des informations pertinentes. Ainsi, ce n'est pas uniquement par besoin de suivre des modes séduisantes qu'un grand nombre de gouvernants et d'administrateurs s'entourent de conseillers et intègrent les ordinateurs à leur équipement de travail.

Sans trop s'en rendre compte, les hommes d'action ont peu à peu épousé un fonctionnement mental qui s'apparente aux méthodes de la science. Les décisions fermes sont souvent remplacées par des hypothèses à vérifier. L'art consacré par une tradition souvent immémoriale cède petit à petit la place à la recherche opérationnelle. Il ne s'agit plus de faire les choses comme papa les faisait, lui qui, pourtant, a-très-bien-réussi-dans-la-vie. Il s'agit maintenant de choisir parmi plusieurs hypothèses celle qu'on va tenter de confronter à des faits souvent difficiles à identifier, avant de prendre la décision, de la corriger ou de la conserver intégralement selon qu'elle sera confirmée ou non par les faits.

Parallèlement à la position critique et quasi-expérimentale que prend l'homme face à sa vie en société, l'esprit scientifique a débordé le cadre des laboratoires et des facultés universitaires où il a commencé à fleurir et à s'épanouir au cours du XIXe siècle. Il est fort probable d'ailleurs que le phénomène de l'attitude critique et de la recherche face à la vie sociale soit profondément relié à l'émergence de l'esprit scientifique. Le monde de la technique physique (pensons par exemple au progrès fulgurant de la machine et aux façons toujours plus sophistiquées que l'homme a inventées pour produire et utiliser l'énergie) a certes été le premier bénéficiaire de l'esprit scientifique.

De jour en jour cependant, les retombées de la science dans l'univers de l'action sociale et de l'organisation des communautés humaines se font nombreuses et importantes. Finalement, l'histoire retiendra peut-être comme trait fondamental de la révolution sociale et culturelle qui accompagne la deuxième moitié du XXe siècle, l'application de l'esprit scientifique aux diverses formes du phénomène humain. Au cours des dernières décennies, le monde du savoir et l'univers de l'action ont effectué d'importantes jonctions. Qu'il nous suffise de mentionner les nombreuses applications de la psychologie moderne au traitement des maladies mentales et à la pédagogie, ou encore, à l'impact des sciences sociales sur les gouvernements et les grands ensembles sociaux.

Un secteur privilégié retiendra notre attention au chapitre des liens qui s'établissent entre le monde de la réflexion et de la recherche sur l'homme et celui de l'action au sein de diverses formes de groupes et de sociétés : il s'agit du changement *social intentionnel*. Par changement social intentionnel, il faut entendre un type particulier de changement qui se caractérise par le fait que l'homme le recherche et en favorise consciemment l'éclosion. Il s'agit d'un processus dont les étapes peuvent être conçues intellectuellement avant d'être implantées dans la réalité sociale, ce qui le distingue des processus de changement social spontané.

Ceux-ci sont le reflet de dynamismes sociaux profonds et agissent souvent sur de longues périodes

de temps. La majorité, sinon la totalité des personnes en interaction dans une société donnée ont davantage l'impression de les subir que de les choisir ou de les contrôler. Les sciences sociales appliquées aux problèmes du *changement social intentionnel* ont lancé, dans le cours de l'histoire des idées (du moins en Amérique), deux principaux courants de pensée : *le changement planifié* et la *diffusion de l'innovation*.

1. Le changement planifié

Kurt LEWIN est, aux yeux des historiens des sciences sociales, le fondateur d'une discipline particulière qu'on appelle « la dynamique des groupes ». Cette discipline fait du groupe (et notamment du groupe restreint) un objet scientifique véritable qu'on peut traiter à l'aide de méthodes rigoureusement scientifiques et très souvent dans les cadres du laboratoire. À l'usage, la dynamique des groupes a été identifiée à un ensemble de techniques utilisées par certains spécialistes pour favoriser le développement des ressources humaines, principalement celles qui sont mises en cause par le travail en équipe.

LEWIN a fourni aux sciences sociales appliquées deux concepts-clés : la *recherche-action* et la *formation aux relations humaines*. Il a aussi réfléchi explicitement sur les rapports entretenus entre la science, la recherche de base, la recherche appliquée et l'action : il s'agissait pour lui de faire collaborer des chercheurs et des théoriciens d'une part, des « leaders » et des gestionnaires de l'autre. Les premiers pouvaient apporter aux seconds la rigueur et l'objectivité de leur discipline, pendant que les seconds permettaient aux premiers l'accès à des problèmes sociaux qu'il est impossible de reproduire en situation contrôlée.

Pour LEWIN, il fallait que les animateurs d'un grand nombre de mouvements sociaux orientés vers le changement, en l'occurence dans le secteur des relations entre citoyens de groupes ethniques différents, cessent d'évaluer leur action à partir de leurs impressions subjectives et deviennent capables de formuler leurs interrogations dans les termes mêmes de la recherche scientifique. Une telle formulation ne pouvait naître qu'au contact de personnes rompues au vocabulaire et à la grammaire scientifiques, nommément les chercheurs et les théoriciens du monde académique.

La formation des adultes à de nouvelles attitudes et à de nouvelles valeurs, particulièrement sur le terrain des relations humaines, a été le second objet principal à retenir l'attention de Kurt LEWIN et de ses collaborateurs. Les expériences tentées au National Training Laboratories de Bethel, Maine, sont à l'origine du courant d'application des sciences de l'homme, communément appelé « dynamique des groupes ». La technique de base de la dynamique de groupes est le *groupe de formation* (« Training group ») qui, de façon active et à l'intérieur d'un milieu isolé (îlot culturel), permet aux individus d'accéder à des attitudes interpersonnelles plus satisfaisantes pour eux et pour ceux qui les côtoient, de même que mieux adaptées aux exigences des rôles sociaux qu'ils jouent au sein d'un certain nombre d'organisations et d'institutions. À partir de leur expérience, LEWIN et ses collaborateurs ont formulé une théorie du processus de changement qui accompagne la transformation des valeurs et des attitudes des individus. La recherche-action vue comme une collaboration constante entre le monde académique et le monde de l'action sociale, l'invention de nouvelles méthodes d'éducation des adultes, la théorie du processus du changement déclenché par ces méthodes, telles sont les trois principales contributions dont les sciences de l'homme sont redevables à Kurt LEWIN. Dès leur conception et depuis plus

de vingt ans, elles ont connu une grande popularité, aussi bien dans la communauté scientifique que dans le monde de l'action organisée. Les apports de LEWIN ont eu une influence nette et durable, et le courant du changement planifié en a probablement été marqué irréversiblement.

Deux autres chercheurs des sciences humaines appliquées ont également eu sur le courant du changement planifié une influence tout à fait prépondérante : Elton MAYO et Carl ROGERS ont élaboré une philosophie de la coopération spontanée à l'intérieur des organisations formelles et effectué des recherches de type ethnologique sur les aspects informels de la structure des organisations industrielles ; leurs réflexions ont déclenché un grand nombre de recherches sur le problème de la conduite humaine dans des groupes très structurés et de grande dimension. Les recherches de ROETHLISBERGER et DICKSON (deux collaborateurs intimes de MAYO), de même que la réflexion théorique de Georges HOMANS, ont largement contribué à faire saisir, aussi bien aux chercheurs qu'aux administrateurs, l'importance du groupe de pairs comme élément de détermination de la conduite de l'individu, le caractère crucial des relations d'autorité et l'impact très net des facteurs sociaux et émotifs sur le rendement industriel. Ces recherches et les tentatives d'intervention qu'elles ont fait naître ont énormément contribué à mettre en échec le rationalisme quelque peu bon enfant des théories classiques de l'administration, de même que la raideur mécaniciste du taylorisme du début du siècle.

Quant à ROGERS, d'abord essentiellement préoccupé de formuler une théorie de la relation d'aide (« counselling » et psychothérapie) et des processus de changement personnel qu'elle amorce, il a injecté dans le monde des sciences humaines appliquées, et en particulier dans le courant du changement planifié, un certain nombre de valeurs et d'attitudes qui n'ont pas eu de peine à influencer profondément un grand nombre de praticiens de ces disciplines. La centration sur le client (individu ou groupe), le respect de ses mécanismes de régulation interne, l'importance stratégique d'une attitude non évaluative et acceptante de la part du consultant *pour le déclenchement de changements durables*, autant d'idées qui ont marqué aussi bien la pratique de l'entraînement aux relations humaines en îlot culturel que l'art naissant de l'intervention psychologique au sein de groupes structurés.

Conçues et élaborées dans des situations de relations privilégiées (psychothérapie, « counselling », dynamique des groupes en milieu fermé), plusieurs de ces idées, de ces attitudes et de ces techniques n'ont pas tardé à être confrontées à des situations sociales concrètes, où les interactions se font à travers la grille souvent complexe d'une structure de gestion hiérarchique et d'une division du travail très différenciée et très spécialisée. Des notions comme la formation des adultes aux relations humaines, la recherche-action sur l'utilisation des ressources d'un groupe, l'importance des sentiments dans la détermination de la conduite sociale, ont été confrontées aux dures réalités de la vie des grandes organisations formelles. Depuis une décennie et à la lumière des tentatives pour les appliquer, elles ont été largement réinterprétées dans ce qu'on a convenu d'appeler le « courant du changement planifié ».

Deux volumes marquent des étapes importantes dans le développement de ces réinterprétations ; signés par les mêmes auteurs, Warren BENNIS, Kennett BENNE et Robert CHIN, les deux volumes portent le même titre : « THE PLANNING OF CHANGE » (Première édition en 1959, deuxième édition en 1969). C'est d'ailleurs à deux des au-

teurs de ces importants ouvrages (BENNE et CHIN) que nous empruntons la présente description des principales caractéristiques des types d'intervention qui ont été marqués par la dynamique des groupes, la pensée rogérienne et la philosophie coopérative de MAYO. L'étiquette de « changement planifié » nous paraît d'ailleurs impropre pour qualifier les interventions psycho-sociologiques que les auteurs décrivent ; ils devraient plutôt employer un terme comme « Planification démocratique » ou « Changement planifié démocratique ». Il nous semble que le caractère démocratique des processus de changement et des interventions impliquées est encore beaucoup plus important que leur aspect planifié. De toute façon, BENNE et CHIN formulent, à l'intention des interventionnistes, les normes de travail qui suivent :

1. Les problèmes doivent être définis dans l'optique particulière du groupe-client. Le consultant peut aider le groupe-client à dégager sa propre problématique, mais il ne doit jamais imposer un point de vue extérieur auquel ne s'identifieraient pas les participants du groupe.

2. Les consultants intervenant dans l'organisation postulent que les problèmes du groupe-client ne sont pas réductibles à leur dimension purement technique ; d'autres dimensions mettent en cause des valeurs, des attitudes, des normes et s'expriment au niveau des relations interpersonnelles, à l'intérieur du groupe comme au niveau des rapports entretenus par le groupe avec d'autres sous-groupes de l'organisation.

3. Le consultant doit apprendre à travailler de façon coopérative avec ses clients en tenant compte du fait que l'expérience vécue immédiate est le terrain privilégié à même lequel le client comme le consultant peuvent saisir la dimension véritable des problèmes rencontrés par le client.

4. Des éléments, même inconscients, intervenant dans les rapports humains peuvent être à l'origine ou contribuer, en tout cas, à l'apparition de certains problèmes chez un client.

5. Les méthodes et les concepts empruntés aux sciences de l'homme constituent une ressource utilisable par l'agent et le client, mais ce, d'une façon sélective, c'est-à-dire, dans la mesure où les personnes qui les utilisent ont la compétence voulue.

On saisit donc que, pour les tenants du « changement planifié », il s'agit beaucoup plus de travailler avec un client qui a la responsabilité première de sa propre transformation, dans le sens de la réalisation de ses objectifs que de mener auprès de ce client une expertise objective dont les résultats viendront influencer la décision de ceux qui ont le pouvoir. Le consultant d'orientation « changement planifié » (démocratique) ne renonce pas évidemment à influencer sa clientèle mais il le fait essentiellement à des niveaux informels en essayant, par exemple, de faire acquérir au client la sécurité qui lui permette de faire certaines prises de conscience et de dépasser un certain nombre de résistances émotives qui l'empêchent de se donner à lui-même des représentations réalistes de sa propre situation.

2. La diffusion de l'innovation

Un deuxième courant d'application des sciences de l'homme au problème du changement social intentionnel emprunte surtout à deux traditions de pensée et de recherche : l'anthropologie de l'innovation et des échanges interculturels, d'une part, la théorie des moyens de communication, de l'autre.

Après les travaux de l'anthropologue BOAS, véri-

table pionnier du problème de la diffusion des traits culturels, Everett ROGERS, Eliot KATZ et Robert CARLSON ont réfléchi sur la séquence des événements et des interactions qui va de la conception d'une innovation à sa diffusion, puis à son adoption par une clientèle donnée.

Les expériences à partir desquelles ces auteurs ont construit leur théorie se situent presque toutes dans le milieu de l'éducation, exception faite d'un certain nombre de projets concernant la diffusion d'innovations techniques dans le domaine de l'agronomie.

De la tradition de recherche et de pensée sur les « mass media », le courant de la diffusion de l'innovation a surtout emprunté des concepts et des techniques reliés au problème de la diffusion. On s'est beaucoup interrogé sur les caractéristiques que doit avoir aux yeux du client éventuel l'agent qui diffuse certaines informations. On a tenté d'établir jusqu'à quel point des méthodes audio-visuelles de communication pouvaient faciliter la diffusion de certaines innovations.

Que ce soit sous la forme d'une idée, d'une technique ou d'un produit, on peut, du strict point de vue du bon sens, comprendre que les moyens massifs de communication constituent des diffuseurs privilégiés d'un grand nombre d'innovations. Malgré tout, des études véritablement contrôlées qui établiraient les lois spécifiques de ces formes de diffusion sont presque inexistantes.

À peu près tous les théoriciens de la diffusion de l'innovation proposent une analyse séquentielle du processus de diffusion, qui comporte minimalement trois phases.

Retenons la formulation que donnent d'une telle séquence des auteurs comme CARLSON et GUBA. Pour eux, la première phase est celle du *développement de l'innovation*. Elle implique tout aussi bien la conception de l'innovation ou sa création, que son expérimentation dans des situations de type « laboratoire ». Une fois l'innovation inventée et mise au point, une fois son utilisation fixée sur une clientèle donnée possible, on peut passer à la deuxième phase. Cette deuxième est proprement celle de la *diffusion*. Il s'agit que des agents diffuseurs prennent sur eux de présenter l'innovation à la clientèle et, autant que possible, d'en établir le bien-fondé. Les méthodes de diffusion peuvent évidemment varier beaucoup, mais elles impliquent toujours un contact direct avec le client. Ce contact peut être sous la responsabilité de celui qui a lancé l'innovation ou dépendre d'une autre catégorie d'acteurs qui acceptent de s'en faire les promoteurs. Une fois la diffusion réalisée, apparaît la dernière phase, la plus critique, celle de *l'adoption*. Il n'est pas rare de voir une clientèle très sensibilisée à une technique d'agriculture, par exemple, la mettre à l'essai un certain temps et, dès l'apparition des premières difficultés ou du premier échec, revenir d'emblée à d'anciennes façons de faire.

On pourrait à ce chapitre écrire l'histoire souvent triste de la diffusion de la technologie moderne dans les pays du tiers-monde. On peut, en accord avec BENNE et CHIN, adresser deux critiques majeures, au courant de la diffusion de l'innovation.

1. Le client se voit cantonné dans un rôle très passif. Il n'intervient ni au moment de la formulation du besoin, ni au moment de l'adoption des solutions dans le processus de changement. Celui-ci, en fait, est conçu et administré par des agents externes au groupe d'appartenance du client.

2. La deuxième faiblesse inhérente à cette stratégie de changement intentionnel tient à la très

grande difficulté d'établir des liens véritables entre l'univers du savoir et celui de la pratique. Il n'est pas rare que le chercheur s'impatiente ou se décourage devant les préjugés ou la lenteur intellectuelle des clientèles concernées par l'innovation qu'il a mise au point. On peut fort bien aussi rencontrer une clientèle qui rejette comme « des inconnus dans la maison » les spécialistes qu'ils trouvent « perdus dans les nuages », arrogants, incapables de comprendre les véritables dimensions pratiques des problèmes. On pourrait évidemment multiplier à l'infini les exemples de tentatives de diffusion planifiée de certaines innovations qui ont tourné court et qui, pour des erreurs au niveau de la stratégie, ont trouvé une mort subite, ou sombré dans une agonie sans fin, au niveau de la phase critique de l'adoption par la clientèle.

Par contre, il ne faut pas s'aveugler devant de tels échecs. Il n'est pas certain que d'autres stratégies, par exemple celles préconisées par les tenants du changement planifié, auraient donné des résultats miraculeux dans des situations analogues. Les travaux d'auteurs aussi justement célèbres que EVERETT, ROGERS et KATZ, gardent une très grande valeur.

Une confrontation entre les deux grandes tendances des sciences de l'homme appliquées au problème du changement social intentionnel (changement planifié d'une part, diffusion de l'innovation de l'autre) est amorcée assez sérieusement depuis un certain temps. Qu'on prenne à témoin par exemple les travaux de BENNE et HAVELOCK sur « l'utilisation du savoir ». Certains travaux de recherche en cours à l'Institut de Formation par le Groupe tentent également de confronter les stratégies de changement de type « changement planifié » à l'approche de la diffusion de l'innovation.

3. Les rapports entretenus par le projet SEMEA avec les deux courants de changement social intentionnel

Le projet SEMEA, dans ses diverses phases, notamment dans l'économie générale des quatre grands cycles de formation (Dorval, Montmorency, Lévis et Orléans) s'apparente aux deux courants. À la diffusion de l'innovation, il emprunte l'idée d'un réseau humain dont les points de relais constituent une séquence permettant à l'innovateur de s'adresser à une clientèle plus nombreuse et de démultiplier ses investissements. Dans le cas précis de SEMEA, cette séquence comprenait cinq (5) catégories d'interlocuteurs et trois points de relais (ou étapes).

Points de relais ou étapes de la séquence de diffusion

Lors de la *première étape* de la séquence, des spécialistes québécois ou européens présentaient et démontraient un certain nombre de techniques pédagogiques (C.E.M.E.A., techniques Freinet, techniques audio-visuelles, etc.) à un groupe de professeurs, eux-mêmes délégués par des enseignants de leur région scolaire.

À la *seconde étape*, ces stagiaires, à leur tour, ayant appris, au contact des spécialistes, l'utilisation de ces techniques et leur référence aux attitudes appropriées du maître, devaient animer des stages d'été où ils transmettaient les connaissances acquises aux membres des groupes de 15 enseignants qui les avaient délégués au stage de base.

La *troisième étape* prévoyait que les participants aux stages d'été (15) se regrouperaient pour former le personnel enseignant d'une « école-pilote », laquelle école était sensée diffuser (par des modes

de propagation assez peu définis) à l'ensemble d'une commission scolaire, un certain nombre de techniques nouvelles et l'esprit pédagogique qui leur convenait.

Envisagé sous cet angle, le projet SEMEA se présente nettement comme une chaîne de diffusion de l'innovation. On doit dire cependant qu'il n'a pas, du moins jusqu'à maintenant, contribué véritablement au développement de l'innovation pédagogique comme telle (première phase de CARLSON et GUBA), au niveau de l'invention et de la mise au point.

Par ailleurs, les méthodes d'implantation de SEMEA s'apparentent surtout au courant du changement planifié. La totalité des interventions des agents de changement du projet SEMEA auprès des enseignants des diverses commissions scolaires du Québec, des principaux d'écoles, des directeurs généraux des études et des formateurs de maîtres, ont été faites dans l'esprit et à l'aide de méthodes reliées de très près au courant du changement planifié. Le type de changement social intentionnel déclenché par SEMEA dans les milieux de l'enseignement élémentaire et de la formation des maîtres s'apparente en tout point au changement planifié que nous avons décrit plus haut. Plus spécifiquement, l'innovation planifiée tentée par SEMEA s'est pratiquement toujours conformée à quatre caractéristiques essentielles :

1. elle a voulu que les maîtres soient directement impliqués dans le processus même du changement ;

2. elle a laissé les maîtres libres de contrôler le niveau et le rythme du changement ;

3. elle a valorisé le groupe comme soutien du changement ;

4. elle a impliqué de proche en proche une redéfinition des statuts et des rôles des acteurs participant aux divers projets, dans le sens d'une égalisation croissante du pouvoir.

1. Implications des maîtres

La candidature aux stages de base et d'été est toujours ouverte à l'ensemble de la clientèle enseignante des commissions scolaires qui acceptent de collaborer aux projets. L'engagement envers SEMEA est volontaire et seul l'intérêt des maîtres pour les méthodes d'enseignement dites « actives » départage les éventuels candidats de ceux qui choisissent de rester à l'écart du mouvement. Des cellules de 15 professeurs sont constituées, qui assument une triple responsabilité :

- Elles élisent un délégué au stage de base ;
- Elles tiennent un stage d'été sous la direction de ce délégué au stage de base et d'un principal d'école associé au projet ;
- Elles établissent un plan de renouveau pédagogique à exécuter dans les cadres d'une éventuelle école-pilote.

Les maîtres peuvent, en quelque sorte, contrôler le projet SEMEA à trois niveaux distincts :

- Le choix des délégués ;
- L'orientation des stages d'été ;
- L'intégration à une école-pilote.

2. Absence de normes formelles

Les maîtres ont entière liberté d'accepter ou de refuser les innovations proposées par SEMEA, et ils peuvent en contrôler le rythme de développement et en déterminer les étapes. Il est clair, pour ceux qui s'engagent dans SEMEA, qu'ils peuvent participer aux stages et décider quand même de

ne pas modifier leur enseignement d'un seul iota. Ils ne sont nullement embrigadés dans une opération irréversible.

Il faut néanmoins apporter des nuances au niveau de l'application du principe de la liberté des maîtres face au changement. Plusieurs maîtres atteints par les diverses opérations SEMEA, plusieurs principaux d'écoles et professeurs d'École normale ont ressenti des contraintes (au moins psychologiques) très nettes liées au fait qu'ils s'étaient compromis au départ en faveur du changement. Ils auraient eu l'impression de trahir s'ils s'étaient contentés d'examiner les méthodes nouvelles qu'on leur proposait, pour ensuite les rejeter en bloc. De plus, les mécanismes traditionnels de contrôle bureaucratique interviendront dans un grand nombre de situations ; plusieurs stagiaires se plaindront de pressions exercées par la commission scolaire et par la direction des écoles qui voulaient assurer la rentabilité des investissements consentis jusque-là.

Par ailleurs, certains participants à SEMEA se prévaudront de leur liberté face aux changements proposés en se considérant comme dégagés de leur engagement initial et refuseront ou négligeront de donner suite à SEMEA.

3. Investissement dans le groupe comme mécanisme de support du changement

À strictement parler, le stage de base auquel participent les enseignants stagiaires ne concerne pas ceux-ci comme individus, mais comme représentants d'une cellule. Ainsi, la dernière semaine de ces stages est habituellement consacrée à l'élaboration d'un projet de stage d'été que les délégués ont à soumettre d'abord aux principaux d'écoles associés au projet, et ensuite aux membres des cellules de quinze d'où ils proviennent. Ces groupes de quinze enseignants, appelés à devenir le personnel enseignant d'une école-pilote, constituent un élément non négligeable de changement culturel et structurel dans un milieu traditionnellement hiérarchisé et peu enclin au travail en équipe.

4. Égalisation des statuts en termes de pouvoir

Le projet a aussi valorisé le groupe comme lieu et comme moteur du changement, surtout quand on envisage le fait que ce groupe inclut des personnes de paliers hiérarchiques différents (un principal d'école et des enseignants dans un groupe SEMEA local, ou encore le directeur général des écoles, des principaux et des enseignants dans un groupe SEMEA-suite régional).

Une telle insistance sur la vie d'équipe, sur la détermination démocratique des objectifs et du rythme d'implantation du changement conduit de proche en proche les personnes occupant divers statuts au sein de l'organisation à accepter, pour des fins de coopération dans l'action, de renoncer, au moins en partie, à certains privilèges traditionnels liés à ces statuts. Le directeur général des études qui participe au projet SEMEA-suite ne peut à la fois se considérer un co-équipier égalitaire de l'équipe SEMEA-suite de sa région, et rester parfaitement centré sur les privilèges de son statut à l'intérieur d'une bureaucratie fortement hiérarchisée.

À travers des conflits de rôles souvent aigus et difficiles, les individus détenant des postes d'autorité à l'intérieur de la hiérarchie scolaire (directeurs généraux des écoles et principaux) ont fréquemment été appelés à reviser leur conception de l'autorité et leurs attitudes au niveau de la gestion des groupes dont ils ont juridiquement, et aux yeux de la commission scolaire, la responsabilité officielle.

Chapitre 2

Le concept de stratégie

Après avoir examiné les affinités très nettes qui existent entre le projet SEMEA du ministère de l'Éducation du Québec et le courant de recherche et d'interventions désigné dans la littérature des sciences de l'homme sous le vocable de « changement planifié », il paraît sans doute justifié de les mettre en relation. Il reste qu'une confrontation entre les différents aspects de la vie concrète d'une entreprise de changement planifié comme SEMEA et l'ensemble des théories et des méthodes apparentées au courant du changement planifié pourrait être entreprise sous bien des angles différents.

Dans le cadre du présent ouvrage, nous avons choisi d'examiner comment les agents de changement responsables du projet SEMEA (i.e., les animateurs de l'équipe SEMEA et de la Mission des Projets Expérimentaux, ainsi que leurs consultants psychologues ou sociologues de l'Institut de Formation par le Groupe) ont entrepris de déclencher et d'implanter un certain nombre de changements dans le milieu de l'enseignement élémentaire québécois. C'est donc sous l'angle de la STRATÉGIE que nous voulons décrire et analyser l'évolution du projet SEMEA. En vue de mettre en évidence les étapes qui ont caractérisé les modifications survenues dans la stratégie elle-même, c'est-à-dire, au niveau des façons de procéder pour effectuer les changements, nous retiendrons d'abord un certain nombre de considérations théoriques sur les stratégies de changement planifié décrites dans la littérature.

L'utilité est évidente de nous référer aux théories et aux recherches mentionnées dans la littérature relativement au changement intentionnel, afin de mettre à jour les caractéristiques et les principales tendances épousées par l'évolution de la stratégie de SEMEA. En revanche, nous espérons que l'analyse de l'évolution d'une stratégie concrète comme celle de SEMEA pourra enrichir la réflexion théorique sur l'ensemble des problèmes stratégiques inhérents à la planification du changement social.

Selon le point de vue où on se place, le projet SEMEA, depuis 4 ans, peut être envisagé comme une séquence complexe d'actions groupées en interventions ou encore, comme une suite de projets plus ou moins autonomes les uns par rapport aux autres, mais reliés par un certain nombre d'objectifs fondamentaux qui leur servent de dénominateur commun. Directement ou indirectement, ces objectifs ont trait au renouveau pédagogique du système d'enseignement élémentaire public de la province de Québec.

Chacune des interventions et chacune des opérations entreprises dans le cadre du projet SEMEA a donné lieu à l'élaboration plus ou moins formelle, plus ou moins délibérée, d'une stratégie relative au déclenchement et à l'implantation du changement. La série des activités SEMEA est donc un ensemble de façons de procéder destiné à provoquer des changements dans le milieu de l'enseignement élémentaire québécois. La stratégie de changement du projet SEMEA ne se présente donc pas comme une stratégie unique, globale et clairement identifiée dès le départ, qui aurait présidé à la séquence entière des interventions et des projets entrepris sous la bannière SEMEA. Il s'agit d'une série de stratégies plutôt que d'une stratégie globale et unique.

Néanmoins, ces stratégies ont été historiquement interdépendantes, et il est vraisemblable que leur succession dans le temps ait inspiré des intentions plus ou moins explicites qui, au moins a posteriori, leur donnent une certaine unité. À partir du moment où l'on postule une telle unité, il devient

possible de prendre comme objet d'étude l'évolution même de la stratégie de SEMEA, ce qui implique que, d'un projet à l'autre, d'une intervention à l'autre, les façons de procéder ou les stratégies particulières ont évolué dans une direction qu'il est possible de préciser et qui échappe au hasard.

Dans la littérature sur le changement intentionnel, on rencontre très souvent le terme « stratégie de changement ». Dans l'important volume « The planning of change » (BENNE, BENNIS et CHIN – 1969), 15 articles sur 44 traitent directement du problème des stratégies de changement planifié. Il se dégage de la lecture de ces articles une impression de confusion et d'imprécision autour du concept de « stratégie ». Dans cet ouvrage, et dans plusieurs autres, on emploie constamment le terme « stratégie de changement » dans plusieurs sens différents, sans prendre la peine d'en clarifier la signification exacte.

Parfois, on donne au mot « stratégie » le sens restrictif de méthode d'action, de technique ou d'instrument. Dans une typologie des différentes stratégies de changement, GREINER (1969) donne le statut de stratégie au groupe de formation (« training group »). Or, le groupe de formation est en réalité une méthode de travail (voire une technique, un instrument) utilisée dans le secteur des relations humaines en vue de provoquer des changements d'attitudes.

À d'autres moments, certains auteurs (par exemple, Warren BENNIS et Edgar SCHEIN, dans un article intitulé « Principles and strategies in the use of laboratory training for improving social systems ») donnent au mot « stratégie » la signification de « programme d'action ». Pour eux, la stratégie est le programme qu'une organisation se donne pour développer les habiletés de ses membres au niveau de la résolution des problèmes et des relations interpersonnelles. Dans cette perspective, le terme « stratégie » acquiert la signification d'une organisation ou d'une structure de moyens. Très souvent d'ailleurs, ces moyens sont des méthodes, des cadres d'apprentissage ou des techniques déjà bien ritualisées, qui ont acquis une certaine réputation dans le secteur de la psychologie sociale appliquée.

Outre ces deux significations (méthodes de travail d'une part, et programme de moyens variés d'autre part), la littérature mentionne un troisième sens fréquemment accordé au terme « stratégie » ; cette troisième connotation s'apparente à la notion « d'approche » employée par LEAVITT. La stratégie (ou l'approche) prend ici une signification plus théorique. Elle est conçue comme la façon dont les agents vont envisager théoriquement le problème du changement social, c'est-à-dire, quelles dimensions du système social seront visées d'abord, par quel objectif prioritaire seront amorcés les processus de causalité en chaîne qui feront émerger des changements sociaux de plus ou moins grande envergure. La stratégie (ou l'approche) est donc directement déduite de la théorie descriptive ou normative (cadre conceptuel) à travers laquelle le chercheur ou l'agent examine le système social sur lequel il veut intervenir, et le processus de changement social lui-même. Si l'agent croit qu'il est essentiel de procéder par le biais des structures de pouvoir pour atteindre le changement, il organisera, en accord avec cette approche, un type d'intervention bien particulier, qui va donner la priorité aux considérations de structures en postulant que des changements seront de proche en proche déclenchés à d'autres niveaux et par rapport à d'autres dimensions de l'organisation.

BENNE et CHIN emploient aussi le terme « stratégie » dans un sens analogue à celui de LEAVITT :

ils se réfèrent alors aux grandes orientations — qu'ils appellent « stratégies générales » — qui guident les agents par rapport au processus même du changement. Dans cette perspective, la stratégie a une nette implication théorique en ce qui concerne le processus du changement lui-même.

Dans la littérature sur le changement planifié, le terme « stratégie » a donc trois connotations bien nettes : une connotation méthodologique et technique, une connotation de programmation et une connotation plus théorique d'approche ou de stratégie générale.

À ce stade-ci de notre ouvrage, nous croyons important de clarifier, pour notre propre usage, le concept de « stratégie ».

La notion de « stratégie »

De toutes les définitions explicites ou implicites de la stratégie de changement que nous avons rencontrées dans la littérature, une seule, celle de BLAKE, tient compte à la fois des trois connotations mentionnées plus haut :
« *When concepts are tied in with tactics of inducing these concepts and when time phasing activities are suggested, then theories become stratégies of innovation* ». *

Dans cette définition, le terme « *concept* » et le terme « *theory* » réfèrent évidemment à l'aspect « approche » de la stratégie, pendant que le terme « *time phasing activities* » rejoint la signification de « programmation » de la stratégie. Le terme « *tactics* » correspond aux « méthodes de travail » dont nous parlions plus haut.

* Une théorie ne devient stratégie de changement que lorsque ses concepts sont articulés à des façons de les concrétiser et à une programmation d'étapes de réalisation. »

Pour rendre justice à la richesse du concept de stratégie, d'innovation ou de changement, il faut lui donner une définition encore plus différenciée et plus complexe, qui fera appel à plusieurs notions connexes.

Nous proposons la définition suivante :

Par stratégie de changement ou d'innovation, on entendra l'ensemble des moyens mis en œuvre et des actions engagées par un agent sur un terrain donné en vue d'y atteindre un objectif spécifique.

Ces moyens sont intégrés logiquement et chronologiquement de façon à constituer un programme. Ils sont souvent empruntés à un répertoire de méthodes d'interventions déjà acquises mais peuvent tout aussi bien avoir été créés de toute pièce par l'agent dans l'élaboration de la stratégie. Enfin, ces moyens découlent d'une approche, en ce sens qu'ils sont ordonnés à des objectifs établis théoriquement et inspirés par une conception globale de l'action (stratégie générale).

On comprendra plus facilement toutes les implications de la notion de stratégie de changement si on la compare à d'autres concepts. Prenons par exemple le cas de l'arc réflexe, et en particulier le réflexe d'évitement des stimulis trop chauds. Dès que ma main effleure une surface dépassant mon seuil de tolérance à la chaleur, elle se retire brusquement d'elle-même de façon à rompre le contact avec la stimulation trop chaude. Il y a eu « action réflexe », c'est-à-dire, mise en marche d'un système d'automatisme qu'on appelle « l'arc réflexe ».

L'arc réflexe et la stratégie ont de commun qu'ils sont des schèmes de relations moyens — fins. Le retrait brusque de la main n'est finalement rien

d'autre qu'un moyen pour atteindre un objectif, dans le cas, l'évitement d'un stimulus nocif.

Mais l'analogie entre l'arc réflexe et la stratégie s'arrête là et nombreux sont les aspects qui les différencient l'un de l'autre en tant que « types d'actions ». Ainsi, l'action réflexe ne découle d'aucune approche. Les processus cognitifs et la pensée formelle n'interviennent en aucune façon dans la séquence d'action, qui va de la sensation du trop chaud au retrait de la main.

Bref, il s'agit d'une adaptation automatique et héréditaire. Quand je prends contact avec une surface trop chaude, je n'ai pas le temps de formuler des hypothèses explicatives de la sensation du trop chaud ni de comparer les mérites respectifs des différents gestes que je pourrais poser pour modifier la situation qui m'embarrasse. L'action se déclenche sans mon consentement, sans aucune utilisation de mes capacités de raisonnement, de déduction ou d'imagination. L'action, dans le cas du réflexe, échappe complètement aux centres supérieurs de l'organisation de la pensée : je n'ai pas à confronter des théories explicatives des phénomènes calorifiques, pas plus que je n'ai à choisir les meilleurs moyens d'éviter le stimulus trop chaud. Mon organisme réagit rapidement à la situation embarrassante sans qu'il soit nécessaire, pour cela, d'élaborer de stratégie.

Sous l'angle de la programmation, on peut noter des différences importantes entre l'action réflexe et la stratégie. Habituellement, une stratégie constitue une séquence où interviennent un plus grand nombre d'actions distinctes que dans l'arc réflexe, même le plus compliqué. En définitive, l'arc réflexe comprend un nombre restreint de composantes dont la séquence temporelle est presque instantanée, alors qu'une stratégie programmée peut s'étendre sur un laps de temps très long.

Quant à l'aspect *méthode*, on doit noter encore là une plus grande simplicité du côté de l'arc réflexe. Le geste de retirer la main en contact avec un stimulus trop chaud varie très peu d'une situation à l'autre : il est stéréotypé. Pour sa part, une stratégie de changement peut choisir parmi un grand nombre de méthodes d'interventions déjà existantes ou en inventer pour ses fins propres. Au total, on trouve stéréotypie et répétition, par opposition à complexité, diversité, possibilités d'innovation.

Un autre aspect distingue l'arc réflexe de la stratégie : en effet, une stratégie suppose un minimum de réflexion alors que les adaptations de l'arc réflexe sont instantanées, spontanées, automatiques. Intervenir de façon méthodique suppose qu'on a réfléchi sur les façons d'intervenir et qu'un certain nombre de critères dérivés d'une *stratégie générale* de l'action interviennent dans la sélection ou dans l'invention des méthodes d'intervention.

De l'ensemble des notions évoquées au tableau 1, de la définition que nous avons donnée de la notion de stratégie et de la comparaison que nous avons esquissée entre la stratégie et l'arc réflexe, nous pouvons dégager certains traits caractéristiques qui distinguent une stratégie des autres formes d'action. En guise de conclusion, nous allons évoquer quatre de ces traits caractéristiques :

1. Le choix de l'objectif fait partie de la stratégie

Contrairement à ce qu'on pourrait penser à première vue, le choix de l'objectif ou des objectifs (du moins en ce qu'ils ont d'opérationnel), est inclus dans la stratégie. On a habituellement tendance à imaginer un rapport de dépendance unilatérale entre la stratégie et l'objectif, en ce sens

Tableau V — La notion de stratégie et les notions connexes

que la stratégie découle entièrement des objectifs, ou devrait en découler, si elle est parfaitement adaptée.

Or, le lien qui existe entre la stratégie et son ou ses objectifs est bilatéral : dans une large mesure, le choix d'un objectif est lui-même un « geste stratégique ». À partir du moment où on découpe en une séquence de sous-objectifs l'atteinte d'un objectif global lointain, la priorité logique ou chronologique que l'on accorde à un ou à l'autre des sous-objectifs devient en elle-même stratégique. Par ailleurs, la priorité que l'on accorde à un objectif plutôt qu'à un autre est, d'une certaine façon, dérivée de la représentation abstraite (théorie) que l'on a de l'objet sur lequel on veut agir et à propos duquel on se fixe des objectifs. Si, au plan théorique, un agent de changement est convaincu que la meilleure façon d'améliorer le rendement d'une entreprise consiste à augmenter l'empathie des contremaîtres envers les employés, il choisira comme objectif prioritaire l'entraînement aux relations humaines des contremaîtres.

Ce faisant, il effectue un choix stratégique. Il aura décidé (et c'est là choisir une *approche* du problème de l'accroissement du rendement de l'entreprise) que la meilleure façon d'atteindre cet objectif est de passer par le biais des relations humaines entre contremaîtres et employés. La théorie selon laquelle les bonnes relations humaines entretiennent un lien de causalité avec le rendement de l'entreprise aura donné naissance à une approche du problème de l'amélioration du rendement, dont la première phase consiste à améliorer les relations humaines entre certaines catégories d'acteurs. Il est donc clair que l'établissement des objectifs d'action et des priorités chronologiques entre divers sous-objectifs fait partie intégrante de la stratégie elle-même.

2. La stratégie a un caractère hypothétique

L'examen du tableau 5 (voir page 84), nous fait voir que le concept de stratégie est relié au concept de théorie par l'intermédiaire de la composante « approche ». Cela confère à la stratégie un caractère hypothétique que d'autres types d'actions n'ont pas. L'habitude, par exemple, est un type d'action qui n'a aucun caractère hypothétique. Au fond, il n'y a rien de plus certain qu'une habitude, et la certitude fait partie de la nature même de l'habitude. C'est d'ailleurs ce qui fait que les individus sont pris au dépourvu quand, dans une situation donnée, leurs habitudes deviennent caduques. La notion de stratégie implique, en quelque sorte, l'incertitude, comme l'ouverture à la recherche et la tendance à confronter les projections et les intentions de l'agent à des résultats empiriques.

Une stratégie est hypothétique parce qu'elle repose sur une représentation théorique (donc non encore vérifiée expérimentalement) de l'objet et des nombreuses relations qui existent entre les dimensions de cet objet et les sous-objectifs correspondants. La stratégie est aussi hypothétique parce qu'elle découle d'une conception globale de l'action, conception elle-même relative et discutable. Certains croient que le dialogue ouvert est la meilleure stratégie à utiliser face à la contestation, d'autres, que l'affrontement et la force constituent la meilleure stratégie. Seule l'expérimentation dans des situations diverses pourrait nous permettre a posteriori de conclure avec une relative certitude, qu'une stratégie est meilleure qu'une autre.

Enfin, la stratégie est hypothétique parce que les informations requises pour la concevoir avec certitude n'apparaissent très souvent qu'a posteriori, au moment où on est en mesure de vérifier quels effets les premières étapes du plan d'action ont

eus sur l'objet : c'est ce qui permet de corriger le tir et de modifier les étapes subséquentes.

3. La stratégie est un programme d'actions liées entre elles aux plans logique et chronologique

L'aspect programmé de la stratégie la distingue aussi des autres types d'action : une stratégie se présente toujours comme un déploiement plus ou moins ample de moyens divers. Ces moyens sont reliés logiquement les uns aux autres et à l'objectif que la stratégie vise à atteindre et ils sont, les uns par rapport aux autres, dans une séquence temporelle.

La notion de programme implique à la fois l'aspect « liens logiques entre les moyens » et l'aspect « progression chronologique de l'action ». Le caractère hypothétique souligné plus haut et l'aspect programmé de la stratégie contribuent tous deux à créer une impression de complexité. Des actions simples, mécaniques, donnant lieu à des adaptations prévisibles, ne sauraient être considérées comme des stratégies. Quand on emploie des moyens routiniers pour arriver, de façon presque certaine, à des objectifs bien connus, on ne fait pas non plus de stratégie.

Il serait donc plus rigoureux de réserver au terme « stratégie » le sens d'un déploiement d'actions dans la poursuite d'un objectif dont l'atteinte reste relativement incertaine, même aux yeux de celui qui initie les actions.

Découlant aussi de l'aspect hypothétique et de l'aspect programmé de la stratégie, il est important de retenir qu'une stratégie n'est mise en œuvre qu'en vue d'atteindre des objectifs à l'intérieur d'un terrain où l'on prévoit (au niveau de l'action) un certain nombre de difficultés ou de résistances. On ne prend pas la peine d'élaborer une stratégie pour atteindre des fins bien identifiées par des moyens connus dont la mise en œuvre ne comporte aucune difficulté véritable.

4. La stratégie procède de la pensée formelle et fait appel à des méthodes d'interventions

Le caractère méthodique de la stratégie n'implique pas uniquement l'utilisation de la pensée formelle de l'agent dans l'élaboration et la mise en œuvre de la stratégie. Très souvent, l'agent aura aussi recours à des façons de faire (cadre d'interventions, techniques ou instruments) qui bénéficient déjà du support d'une certaine tradition et dont un certain nombre d'éléments sont plus ou moins acquis ou postulés à ses yeux. Les méthodes d'interventions peuvent prêter à de multiples adaptations ou même donner lieu à des innovations importantes à l'intérieur d'une stratégie particulière.

Dans la plupart des cas, le « stratège » peut utiliser s'il le veut des méthodes d'interventions qui existent déjà, qui dérivent d'une réflexion théorique sur l'action (donc, d'une stratégie générale), qui ont déjà été éprouvées et qui ont acquis un certain statut aux yeux des agents de changement, voire, de leur clientèle.

1. Les dimensions du modèle d'analyse

Un modèle d'analyse permet la confrontation de stratégies concrètes aux représentations abstraites et idéales que l'on a de l'idée même de stratégie. Une telle confrontation suppose que le modèle contienne un certain nombre de dimensions et de catégories fondamentales qui servent de critères ou de points de référence pour l'analyse. La confrontation entre les dimensions du modèle et les aspects concrets d'une stratégie donnée dévoile certains faits qu'aurait peut-être ignoré un examen rapide des caractéristiques apparentes de la stratégie. Les dimensions d'un modèle d'analyse sont donc des références extrêmement importantes.

Le modèle d'analyse que nous présentons ici tire ses trois dimensions fondamentales de la définition que nous avons tenté de faire à partir des trois connotations de base de la notion même de stratégie ; rappelons que ces trois connotations sont :

- L'approche ;
- Le programme d'action ;
- Les méthodes d'intervention.

— La connotation « *d'approche* » réfère à la relation que l'agent établit théoriquement entre certains moyens et certains objectifs. Elle réfère aussi à un style particulier de moyens d'action que l'agent favorise à partir de sa propre conception globale de l'action.

— La connotation de « *programme d'action* » réfère à la structure logique et à l'organisation chronologique des moyens entre eux.

— La connotation de « *méthodes d'intervention* » réfère aux moyens que l'agent emploie pour prendre contact avec certains acteurs, moyens par lesquels il entend instaurer certains changements et atteindre les objectifs de la stratégie. Une méthode d'intervention met l'agent en relation directe ou indirecte avec les acteurs du système social concerné.

Si on considère simultanément les trois définitions que nous avons données des aspects « approche », « programme d'action » et « méthodes d'intervention », elle recouvre les trois dimensions essentielles par rapport auxquelles toute stratégie concrète pourrait être confrontée : LES OBJECTIFS, LES MOYENS, LES ACTEURS. (Voir tableau 6).

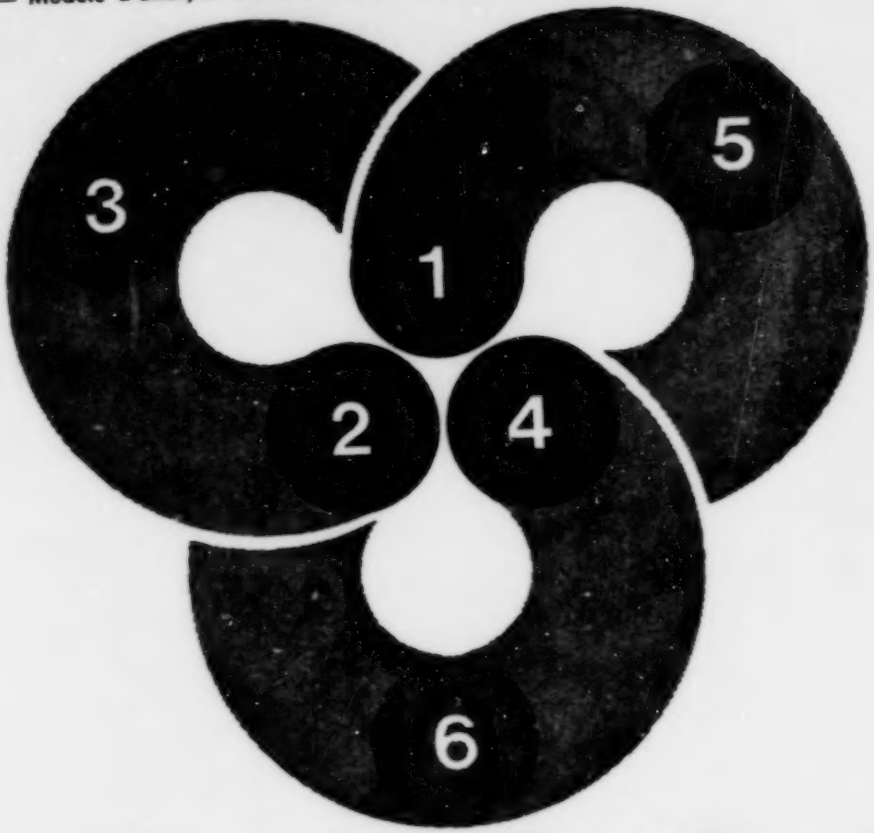
Ces trois dimensions fondamentales pourraient être utilisées comme points de référence pour comparer entre elles plusieurs stratégies distinctes ou encore, ce qui est le propos du présent ouvrage, pour examiner le développement historique d'une stratégie particulière. On peut en effet, dans le cas où on décide d'étudier la genèse et le développement d'une stratégie de changement, chercher en quoi ont consisté, à différentes phases de son évolution, les objectifs de la stratégie en question et en quoi ces objectifs se sont modifiés d'une phase à l'autre.

On peut également s'interroger sur l'évolution des moyens utilisés dans la stratégie, de même que sur les caractéristiques des acteurs du système social concerné par la stratégie en question.

En fait, il est possible de rendre plus complexe et de raffiner le modèle d'analyse en le faisant passer de trois à six dimensions. Les relations entretenues deux à deux par les trois dimensions fondamentales permettent d'envisager trois nouvelles dimensions (voir tableau 6).

Les relations entre les objectifs et les moyens (que nous appellerons *interactions dynamiques moyens-objectifs*) se réfèrent, par exemple, aux

Tableau VI — Modèle d'analyse d'une stratégie de changement social



1.1
Contenu

1.1-1
Définition
Objectifs —
effets projetés
sur **dimensions** d'un
environnement dans
un temps limité

Dimensions
technologie
acteurs
culture
processus et
procédures
structures

1.1-2
Séquence entre objectifs
causale
temporelle

1.1-3
Intégration :
liens avec
objectif global
(rationnel)
valeurs et intentions
de l'agent
méta-valeurs
(idéologie)

1.2
Forme

1.2-1
Complexité-simplicité

1.2-2
Amplitude

1.2-3
Caractère macroscopique-microscopique

1.2-4
Caractère implicite-explicite

1.2-5
Opérationnalité-symbolisme

2.1
Contenu

2.1-1
Immédiat-médiat

2.1-2
Intentionnel-réel

2.1-3
Distance physique et culturelle par rapport au système

2.1-4
Durée de mise en œuvre

2.1-5
Type et quantité de ressources impliquées

2.1-6
Processus intra-personnels déclenchés chez l'acteur :
rationnels
socio-émotifs

2.1-7
Modes de relations agents-acteurs :
décisionnel
informationnel

2.1-8
Phase du processus où s'insère le moyen

2.2
Forme

2.2-1
Rationalité fonctionnelle

2.2-2
Rationalité structurale

2.2-3
Intensité organisatique

2.2-4
Rythme

2.2-5
De l'ordre des structures

2.2-6
De l'ordre des techniques

2.2-7
De l'ordre des comportements de l'agent

3.1
Réinterprétation
unilatérale
des objectifs
unilatérale
des moyens
bilatérale
des moyens
et des objectifs

3.2
Récupération
Moyens de changement utilisés pour servir le statu-quo

3.3
Effets secondaires
inhibiteurs
facilitants
neutres

4.1
Caractéristiques
identité
nombre
variété

4.2
Rôles attribués aux acteurs
(cadre de référence de l'agent)

4.2-1
Utilisateurs et consommateurs de savoir

4.2-2
Agents de changement interne et collaborateurs
individu seul ou
intégré dans une
structure
utilisant son
initiative personnelle ou du pouvoir

4.2-3
Eduqués

4.2-4
Commanditaires

5.1
Points d'entrée
unique
multiples
rares — nombreux
diachroniques
synchroniques

5.2
Liens entre les points d'entrée et les cibles
coïncidences
non-coïncidences,
canalisation et
irradiation

5.3
Liens entre les cibles et autres sous-systèmes
(liens inter-(systémiques)

5.3-1
Liens inter-systémiques verticaux

5.3-2
Liens inter-systémiques horizontaux

5.3-3
Effets des liens inter-systémiques sur le processus d'implantation :
inhibiteurs
facilitants
neutres

5.3-4
Caractère macroscopique ou microscopique des points d'entrée

6.1
Avant l'action

6.1-1
Sélection des moyens en fonction des acteurs

6.1-2
Sélection des acteurs en fonction des moyens

6.2
Pendant l'action

6.2-1
Adaptation des moyens en fonction des acteurs

6.2-2
Transformation des acteurs par les moyens

6.3
Après l'action
Adaptation des moyens en fonction des rôles attribués aux acteurs
(cadre de référence de l'agent)

6.3-1
Agents de changement

6.3-2
Consommateurs de savoir

6.3-3
Eduqués

6.3-4
Commanditaires

phénomènes qui, en cours d'action, tendent à donner à certains moyens le statut d'objectifs, ou inversement, à donner à certains objectifs le statut de moyens.

Ainsi, on peut viser comme objectif l'entraînement aux relations humaines d'un groupe d'enseignants, pressentant par ailleurs qu'une fois ces enseignants formés, ils pourront mieux organiser des stages de perfectionnement aux méthodes actives. Il est clair à ce moment-là que l'objectif « entraînement aux relations humaines » n'est en fait qu'un moyen ordonné à un objectif ultérieur et plus global : la tenue de stages d'entraînement aux méthodes actives.

On peut imaginer aussi une conjoncture survenant en cours d'action où des moyens ont tendance à s'ériger en objectifs. Par exemple, une administration municipale peut augmenter considérablement le volume de son corps policier (moyen) pour combattre une vague de crimes sans précédent (objectif). Par contre, deux ans plus tard, la même ville peut connaître une période d'accalmie et le taux de criminalité dans les limites de la ville peut tomber de 50%, sans pour autant que la quantité de policiers diminue proportionnellement. Le maintien de la force policière, pour un grand nombre de policiers et de fonctionnaires municipaux, est devenu un objectif en soi, indépendamment de l'utilité de la force policière dans telle conjoncture sociale précise. À ce moment, on est en présence d'une situation où un moyen a acquis le statut d'un objectif.

Les relations entre les acteurs du système et les objectifs de la stratégie (rapports structuraux acteurs-objectifs) découlent du fait que, dans toute stratégie de changement social, l'objectif prend la forme de changements à provoquer chez les individus qui sont les acteurs du système social visé. Au concept plus théorique d'objectifs, correspond le concept de cible (« target »), celui-ci est plus spatial, descriptif, sociologique.

Pour chaque objectif qu'on peut concevoir et pour lequel on peut mettre en branle une stratégie, un groupement d'acteurs au sein du système social se verra attribuer le rôle de cible. Il s'agit en réalité de la portion du système social visée directement par la stratégie et au sein de laquelle on veut d'abord instaurer le changement. De la même façon que les objectifs peuvent être ordonnés logiquement l'un à l'autre et chronologiquement les uns par rapport aux autres, les cibles peuvent constituer des points d'entrée conduisant de proche en proche à d'autres portions, à d'autres sous-systèmes du système social visé. Les rapports structuraux acteurs-objectifs nous permettent donc de nous référer aux portions du système social auxquelles s'adresseront les agents de changement, du moins aux étapes initiales de leur stratégie, celles qui risquent le moins d'échapper à leur contrôle.

Les relations entre les moyens et les acteurs (interactions dynamiques moyens-acteurs) réfèrent au fait que, la plupart du temps, l'agent choisira ses moyens d'action en fonction des acteurs concernés dans le déploiement de la stratégie. Aussi simpliste que cela puisse paraître, un agent serait mal venu de choisir comme moyen la discussion en groupe alors qu'il s'adresse à une population de sourds-muets ; au contraire, il choisira vraisemblablement des moyens faisant appel aux capacités visuelles ou manuelles des acteurs.

Il n'est pas rare non plus que les acteurs distordent les moyens que leur propose l'agent pour les adapter à certains de leurs besoins, conscients ou inconscients. Ainsi, on peut choisir, en vue d'accroître la collaboration entre les membres d'une

équipe de production dans une entreprise, d'entraîner les contremaîtres à des techniques de prise de décisions démocratiques. Quelques mois plus tard, il n'est pas exclu que certains des contremaîtres utilisent les habiletés récemment acquises au niveau de l'animation des groupes pour faire passer leurs idées personnelles et accroître leur pouvoir et la dépendance de leurs employés.

Description des variables du modèle d'analyse d'une stratégie de changement social

Le modèle d'analyse que nous avons esquissé ci-haut comprend donc six dimensions principales (voir tableau numéro 6) :

1. *LES OBJECTIFS*
2. *LES MOYENS*
3. *INTERACTIONS DYNAMIQUES MOYENS-OBJECTIFS*
4. *LES ACTEURS*
5. *RAPPORTS STRUCTURAUX ACTEURS-OBJECTIFS*
6. *INTERACTIONS DYNAMIQUES MOYENS-ACTEURS*

La comparaison entre plusieurs stratégies de changement ou entre des moyens différents dans l'évolution d'une même stratégie de changement peut se faire en référence à ces six dimensions que nous considérons à la base de toute stratégie de changement. Par contre, ces six dimensions du modèle d'analyse sont des points de référence trop généraux et théoriques pour qu'il soit possible de mener au travers d'eux une analyse empirique valide. Pour que le modèle d'analyse soit utilisable à des fins de recherche et pour qu'il permette une compréhension détaillée de plusieurs ou d'une seule stratégie de changement, il est essentiel que chacune des six dimensions générales soit elles-mêmes fractionnées en catégories plus concrètes, susceptibles de se prêter à des analyses factuelles rigoureuses.

Le tableau numéro 6 identifie ces catégories concrètes, qui sont des subdivisions de chacune des six dimensions du modèle.

Le chapitre qui suit a pour objectif de situer ces catégories concrètes dans les grandes dimensions, puis, de décrire, de clarifier et de rendre intelligible chacune d'elles.

1. Les catégories d'analyse reliées aux objectifs d'une stratégie de changement

1.1 Par rapport au contenu des objectifs

1.1.1 Définition

Un objectif se définit comme suit :
Un objectif de changement est un ensemble d'effets projetés par un agent sur un environnement donné.

Par *effet projeté*, il faut entendre des caractéristiques ou des états de faits (par rapport à l'environnement) recherchés par l'agent parce qu'ils existent insuffisamment à son gré. Ces effets sont *projetés* parce que l'objectif se place nécessairement dans une perspective de temps futur par rapport à la situation actuelle. On poursuit un objectif, on s'oriente donc vers l'avenir pour instaurer dans cet avenir (à plus ou moins long terme, par rapport au moment où l'action s'initie), un ordre de choses qui n'existe pas actuellement dans l'environnement envisagé.

Il est important de noter que les états de faits recherchés ou les effets projetés le sont nécessairement sur un environnement limité ; on ne peut établir un objectif qu'en fonction d'un environnement dont on connaît les frontières. Travailler au progrès des méthodes actives dans l'éducation n'est pas, à proprement parler, un objectif, mais plutôt un but à long terme, une valeur recherchée. L'objectif doit donc être circonstancié en terme d'espace. Essayer de sensibiliser les enseignants de l'élémentaire d'une région scolaire donnée à une méthode d'enseignement de la langue maternelle ressemble beaucoup plus à un objectif, parce que les circonstances d'espace, d'environnement, de frontières, sont mieux identifiés.

Encore là, faut-il ajouter des limites temporelles à une proposition pour qu'elle comporte un objectif. On ne peut avoir comme objectif de s'emparer du marché de l'automobile. Il faudrait, à ce moment-là, parler plutôt d'un souhait, d'un désir, peut-être d'un rêve. On n'a d'objectifs qu'en termes temporels. Si l'on veut, dans l'année qui vient, augmenter les ventes d'automobiles d'une proportion donnée, à l'intérieur d'un territoire donné, il devient légitime d'employer le terme « objectif ».

Il faut également se rendre compte que les effets projetés par rapport à un environnement limité, dans un temps limité, concernent très rarement la totalité de cet environnement. On travaille presque toujours sur un ou des aspects d'un environnement, ou sur une partie de l'environnement en question. Qu'on établisse ses objectifs en termes très empiriques ou qu'on fasse précéder leur choix de considérations plus théoriques sur les caractéristiques de l'environnement et les rapports que ces caractéristiques entretiennent entre elles, on ne saurait jamais éviter, au moment de déterminer les objectifs, de leur conférer un caractère analytique et restreint. Bref, un objectif concerne certaines dimensions ou qualités de l'environnement qu'on veut modifier.

Dans le cas particulier d'un système social ou du changement social, ces aspects ou dimensions de l'environnement peuvent être *la technologie, les acteurs* (personnes), la *culture*, les *processus interpersonnels ou inter-groupes* qui ont cours dans l'environnement, *les procédures* qui existent au niveau de la résolution des problèmes ou de l'accomplissement des tâches, les *structures* de division des tâches ou de répartition du pouvoir qu'on retrouve dans cet environnement.

La plupart des objectifs d'action qu'on peut se fixer au niveau du changement social concernent l'un ou l'autre de ces grands aspects. Ils peuvent aussi n'en concerner qu'un certain nombre en même temps ou un certain nombre successivement.

Un changement social vise les *aspects technolo-*

giques d'un environnement quand il vise essentiellement à modifier les outils de travail que les personnes y emploient pour accomplir des tâches, ou l'utilisation que les acteurs font des outils de travail.

Un projet de changement social vise d'abord les *acteurs* au sein du système social quand il entreprend de changer un certain nombre de dimensions de la vie psychologique personnelle des acteurs : leurs attitudes, leurs sentiments, leurs valeurs, leurs habitudes, leurs modes de penser, etc.

Un projet de changement social vise d'abord la *culture* d'un environnement ou d'un système social, quand il prend comme cible et veut modifier la mentalité, les valeurs communes, les façons de faire acquises traditionnellement, les normes qui ont cours dans ce milieu et qui sont, en quelque sorte, la propriété du groupe en tant que collectivité.

Un projet de changement social concerne les *processus* quand il vise essentiellement la modification des rapports interpersonnels entretenus par les acteurs relativement à la solution d'un certain nombre de problèmes. On peut vouloir changer l'orientation de ces relations, en améliorer la cohérence ou le rendement. Il s'agit alors d'augmenter l'efficacité de ces processus en favorisant la diminution de leurs coûts en énergies humaines ou matérielles.

Un projet de changement social prend la *structure procédures* quand il vise d'abord la modification des règles auxquelles doivent se conformer les acteurs dans la résolution routinière des problèmes opérationnels courants.

Un projet de changement social prend la *structure* comme objet quand il tente de modifier la composition du réseau de communications, la définition des rôles, les rapports de pouvoir entre les individus et les groupes, la définition des tâches attribuées à chaque acteur ou à chaque sous-groupe d'acteurs, à l'intérieur d'un quelconque régime de division du travail.

1.1.2 Séquence entre les sous-objectifs

Il n'est pas rare qu'une stratégie de changement social poursuive plusieurs sous-objectifs ordonnés les uns par rapport aux autres. Quelques stratégies établissent des liens de causalité entre certains objectifs, et proposent qu'on accorde plus d'importance à tel objectif ou tels sous-objectifs, la plupart du temps au nom de théories explicites ou implicites sur les rapports entre les différents aspects d'un environnement social donné. Des écoles de pensée prétendront, par exemple, que les dimensions technologiques doivent avoir priorité sur les autres, si on veut favoriser un changement social global dans l'environnement. On alléguera qu'en modifiant les modes de production, d'autres dimensions comme les rapports entre les acteurs, la culture ou les structures elles-mêmes pourront par la suite être changées à leur tour.

D'autres théoriciens prétendront que la variable « acteurs » doit être l'objet d'un traitement prioritaire au niveau des chaînes de causalité. Ils diront qu'il faut d'abord changer la mentalité et les habitudes des gens et que, par la suite, leur rendement au travail sera amélioré. D'autres prétendent que les variables cruciales sont de l'ordre de la culture d'un groupe ou de ses structures : à quoi bon changer les attitudes d'un acteur si les nouvelles attitudes risquent de ne pas être considérées comme légitimes dans son groupe d'appartenance ! Adressons-nous d'abord à la culture dans l'organisation où l'on veut effectuer des changements ! D'autres encore affirment qu'il vaut mieux s'adresser

d'abord aux structures : à quoi bon rendre les contremaîtres démocratiques dans leur orientation au niveau de la gestion si, structurellement, ce pouvoir est délégué à eux seuls et non à leurs subordonnés et si les autorités supérieures de l'organisation ne reconnaissent pas la légitimité des décisions collégiales.

Selon les théories explicites ou implicites qui façonnent notre pensée, on considérera certains objectifs comme prioritaires à d'autres et on prétendra que l'atteinte de ces objectifs prioritaires déclenchera d'elle-même l'atteinte subséquente d'objectifs qui sont en corrélation avec les premiers ou qui en dérivent. Outre les relations causales entre les divers objectifs, on peut aussi parler de la séquence temporelle entre des sous-objectifs au niveau de l'action. L'agent peut choisir de viser d'abord tel sous-objectif et de lui accorder une priorité chronologique sur tel autre. Par exemple, on décide de sensibiliser les professeurs aux relations humaines avant de demander aux commissions scolaires de modifier leur style de gestion des écoles dans le sens d'une plus grande collégialité. On donne ainsi une priorité temporelle à la variable « acteurs » sur la variable « structures ». Le choix de la séquence temporelle entre les sous-objectifs dans un programme d'action à long terme épouse parfois assez étroitement les séquences causales issues de la théorie ou de la stratégie générale de l'agent. Si on choisit de s'adresser d'abord aux attitudes des acteurs, c'est qu'on croit qu'il est plus facile, plus rentable, ou plus logique de procéder de cette façon.

À certains moments cependant, la séquence temporelle entre les sous-objectifs ne coïncide pas parfaitement avec la séquence causale justifiée par la théorie. Un facteur de réalité intervient. En théorie, on préférerait commencer par changer les structures mais, en réalité, les latitudes d'action que nous laisse notre position stratégique nous amène à aborder le problème de la démocratisation scolaire, d'abord par le biais des attitudes des professeurs.

Disons enfin, à propos de ce problème des séquences temporelles entre différents sous-objectifs, qu'on ne doit pas, au moins en théorie, s'empêcher d'entrevoir la possibilité d'agir simultanément sur un grand nombre d'objectifs reliés entre eux, même si, très souvent, l'approche séquentielle est rendue inévitable par le caractère limité des ressources à investir dans l'action. On doit aborder des problèmes ou des objectifs d'action de façon séquentielle, parce qu'il faut tenir compte des réserves d'énergie et des ressources, mais aussi parce qu'il est, à certains moments, impossible de concevoir des plans d'action suffisamment raffinés pour que l'ensemble des dimensions pertinentes soit abordées à la fois. La rationnalité toute relative des décisions justifie les successions temporelles au niveau de l'action, là même où, au niveau de la connaissance pure, des chaînes de causalité multiples sont très clairement identifiées.

1.1.3 Intégration : lien entre les objectifs et les autres aspects de la situation

Objectif global et objectifs particuliers

L'exploration que nous venons de faire des relations causales entre les sous-objectifs et de leurs rapports chronologiques au niveau de l'action n'épuise pas la réalité. Nous devons maintenant examiner les rapports entre les objectifs, non plus d'un point de vue linéaire ou horizontal, mais du point de vue de leur degré d'abstraction (à la verticale). Chacun des sous-objectifs, en plus d'entretenir des rapports avec des sous-objectifs du même niveau d'abstraction, est en relation avec

d'autres objectifs plus abstraits et plus globaux. Il est bien possible qu'un agent entreprenne la poursuite d'un seul objectif global dans un environnement limité et dans un temps limité. Cet objectif global se montre souvent complexe et, au niveau de l'action, doit donner lieu à des traductions opérationnelles qui le découpent en sous-objectifs plus faciles d'accès, dont l'existence même provoque l'apparition de rapports de causalité unilatérale ou multilatérale entre les sous-objectifs. On peut, par exemple, poursuivre comme objectif global l'amélioration du rendement d'une industrie. Un objectif aussi global doit être traduit en un grand nombre de sous-objectifs plus concrets, à propos desquels il est possible d'engager des moyens d'action circonstanciés. On décidera, par exemple, d'améliorer le rendement de l'entreprise en pratiquant une surveillance plus rigoureuse des coûts (donc, en améliorant une *procédure*), ou en modernisant la technologie de façon à ce que la production s'accroisse, ou encore, en valorisant davantage, au niveau des mœurs internes — donc, de la culture de l'entreprise — une plus grande centration sur la poursuite d'un profit accru et mieux partagé entre les acteurs. Ces sous-objectifs entretiennent tous des rapports avec l'objectif global. Il en sont les composantes et l'objectif global se voit devenir, en quelque sorte, le pôle d'intégration de ces différentes composantes.

On peut aussi, et on le fera à coup sûr si les énergies sont limitées, comparer l'importance relative des sous-objectifs par rapport à l'atteinte de l'objectif global, développer un modèle théorique rationnel dans le cadre duquel les différents sous-objectifs seront ordonnés les uns par rapport aux autres, ce qui nous ramène aux problèmes discutés précédemment. On peut donc, quand on analyse une stratégie de changement sous l'angle de ses objectifs particuliers et concrets, examiner quels liens précis ces objectifs particuliers entretiennent avec un objectif global plus ou moins formulé par les agents de changement eux-mêmes.

Les modifications à apporter à l'environnement (exemple : les sous-objectifs) n'entretiennent pas des relations multiples uniquement entre elles ou avec l'objectif global ; les sous-objectifs sont aussi reliés aux *valeurs personnelles* et aux intentions de l'agent de changement (son idéologie).

D'ailleurs, l'objectif global et nombre de sous-objectifs ne sont souvent que des projections pures et simples des catégories mentales et valeurs personnelles de l'agent. Aux yeux d'un observateur extérieur, la situation n'a rien de contraignant pour l'esprit, et le choix de tel objectif plutôt que tel autre demeure une décision personnelle.

Tel principal d'école justifie l'achat d'un grand nombre de tableaux à exposer dans les corridors de son école au nom de la création d'un environnement susceptible de stimuler chez les enfants certains apprentissages en matière d'esthétique. Or, tout le monde sait qu'il est lui-même un très grand amateur de peinture, qu'il a choisi les tableaux en fonction de ses propres goûts et que, de toute façon, le tronçon de corridor où il les a suspendus est situé dans une aile de l'école très peu accessible aux enfants. L'action menée n'était donc qu'une pure dérivation des valeurs et des intentions de l'agent. Peu importe l'objectif qu'on poursuit, peu importe son degré de nécessité pour le fonctionnement du système social où l'on tend à l'implanter, les valeurs et les intentions des agents de changement interviennent toujours (entre autres facteurs bien sûr) dans le choix de tel objectif plutôt que de tel autre.

Bref, l'agent de changement peut fort bien proposer une vaste campagne d'éducation démocra-

tique aux enseignants, non pas parce qu'il croit que les écoles dirigées collégialement ont plus de chance d'atteindre leurs objectifs, mais tout bonnement parce que lui, dans sa perspective personnelle, préfère le mode démocratique de gestion.

D'ailleurs, à travers la littérature américaine sur le changement planifié, on sent continuellement chez les auteurs cette préoccupation idéologique pour une certaine forme de démocratie libérale américaine, souvent confondue avec les objectifs fonctionnels et « objectivés » du système social vu comme une organisation formelle. Mais, point n'est l'occasion de poser l'immense problème des relations entre le monde objectif de la science et celui plus subjectif des valeurs personnelles de l'homme de science ou de l'homme d'action.

Les valeurs poursuivies par l'agent ne sont pas toutes de même niveau ; certaines sont plus évidentes, plus concrètes, plus directes quant aux effets recherchés par l'agent qui veut les implanter. Par exemple, je peux décider de donner à des gestionnaires des cours sur le « counselling » non-directif, au nom du fait que j'accorde énormément de valeur à l'attention empathique qu'une personne en autorité doit accorder à ses « subalternes ». Les implications du changement que je veux créer chez les personnes auprès desquelles je travaille sont évidentes, directes, et situées au même plan de la réalité que les effets immédiats de l'action.

Par contre, certains projets ou actions menés dans un milieu peuvent viser des objectifs concrets et à court terme qui sont d'un certain ordre, et en même temps véhiculer certaines valeurs dont les implications sont à plus long terme. Je peux, par exemple, viser à aider tel groupe à résoudre un problème précis, et en même temps, viser comme objectif latent et souvent implicite d'habiliter le groupe à régler dorénavant un grand nombre de problèmes lui-même et ce, d'autant plus facilement qu'il aura appris à mon contact un mode de fonctionnement plus rigoureux.

On pourra nommer « méta-valeur » cet objectif de surcroît ou supplémentaire (un peu comme on parle de la plus-value économique).

Le psycho-thérapeute rogérien veut d'abord et avant tout aider son client à devenir plus congruent et à mieux s'accepter. En même temps, les actions qu'il pose pour atteindre cet objectif à un niveau donné de la réalité véhiculent un grand nombre de valeurs dont le client et le thérapeute sont souvent peu conscients. Ainsi, les méta-valeurs d'une entreprise de thérapie centrée sur le client pourraient bien être la valorisation implicite des sentiments, de l'expérience subjective, de l'autonomie de la personne. Même s'il n'est jamais question, dans l'ensemble d'une séquence d'entrevues de thérapie, du problème de l'autonomie ou de la dépendance du client, le fait que le psychothérapeute traite formellement son client comme une personne autonome (ce qui implique qu'il refusera de prendre des décisions à sa place, de lui donner des conseils, de le manipuler, de lui imposer sa propre morale, etc.) est véhicule de plusieurs valeurs gravitant autour du respect de la subjectivité des personnes, de leur libre détermination, de leur intégrité. Il est bien possible que le client apprenne ainsi des conduites en accord avec ces méta-valeurs, même si celles-ci ne sont jamais l'objet comme tel de la thérapie.

Tous les projets de changement baignent en quelque sorte dans un certain climat et ont des implications au niveau des méta-valeurs, que celles-ci soient formulées ou non par l'agent, par le commanditaire ou par d'autres acteurs.

1.2 La forme des objectifs

1.2.1 Les objectifs sont-ils complexes ou simples ?

Les objectifs de changement poursuivis par une stratégie peuvent varier quant à leur degré de complexité. Poursuivre comme changement de faire adopter telle marque de stylos aux étudiants d'une région scolaire donnée est évidemment beaucoup plus simple que d'essayer de modifier les rapports fondamentaux qui existent entre les différents acteurs confrontés par la situation scolaire (les étudiants, les professeurs, les principaux d'écoles, le personnel administratif des commissions scolaires, etc.). En fait, le critère implicite qui intervient dans cette catégorie complexité-simplicité coïncide avec la quantité des effets interdépendants qu'un objectif déclenche dans un environnement limité. Plus un objectif est susceptible d'atteindre un environnement en plusieurs points à la fois ou d'avoir sur lui un grand nombre d'effets, plus il est complexe.

1.2.2. Les objectifs sont-ils amples ou étroits ?

Un objectif est ample quand il s'adresse à un environnement de grande dimension, c'est-à-dire, un environnement qui comprend un grand nombre de parties distinctes. Un environnement peut être dit de grande dimension quand il comprend plus de parties ou de sous-systèmes qu'un autre environnement. Vouloir changer les attitudes des enseignants de la province de Québec constitue un objectif beaucoup plus ample que si l'on poursuit le même objectif sur le territoire d'une commission scolaire. La grandeur de l'environnement n'est pas la seule variable qui influence le degré d'amplitude de l'objectif ; il faut compter également avec le type d'effets qu'on veut déclencher dans l'environnement. Un objectif est ample quand il correspond à la recherche d'effets nombreux et durables. À environnement égal, un objectif qui déclenche des effets de courte durée est moins ample qu'un objectif qui modifie pour longtemps certains aspects de l'environnement. Il est relativement facile, par exemple, donc relié à un objectif plus « étroit », d'obtenir une brève collaboration de l'ensemble des enseignants d'un territoire donné que de les faire participer régulièrement aux travaux de plusieurs comités pendant de longues années. Mais encore faut-il tenir compte de l'aspect quantitatif et pas uniquement de l'aspect temporel. Un objectif plus ample implique qu'on essaie de provoquer plusieurs effets sur un environnement donné. L'objectif qui consiste à vouloir démocratiser les attitudes des enseignants comporte beaucoup plus d'effets sur l'environnement que s'il s'agit de leur faire adopter un nouveau type de cahier dans lequel ils inscriront leurs préparations de cours. Enfin, un objectif est ample dans la mesure où il vise les caractéristiques essentielles de l'environnement, c'est-à-dire, celles qui sont reliées davantage à la nature même de cet environnement. L'objectif qui consiste à transformer l'approche pédagogique des enseignants est beaucoup plus ample ou considérable (compte tenu de l'importance de la dimension pédagogique dans le monde de l'école) que la modification des habitudes de circulation des élèves pendant la période du dîner.

En résumé donc, un objectif est ample à proportion qu'il implique des effets durables, nombreux et reliés aux caractéristiques essentielles d'un environnement et ce, par rapport à un environnement de grande dimension.

1.2.3. L'objectif est-il macroscopique ou microscopique ?

Un objectif est d'autant plus macroscopique qu'il implique des effets sur des dimensions plus englobantes et plus abstraites de l'environnement, donc plus élevées dans l'échelle d'abstraction. Par exem-

ple, quelqu'un qui voudrait obtenir que les fidèles qui participent à la messe chantent plutôt que de demeurer cantonnés dans une attitude passive et silencieuse, se donnerait à lui-même des objectifs microscopiques dans la mesure où il aurait l'impression d'avoir atteint complètement cet objectif au moment où les fidèles se conformeraient à cette nouvelle pratique. Un autre agent de changement pourrait envisager le même problème de façon beaucoup plus abstraite et voir dans le chant à la messe la manifestation d'une orientation idéologique différente. Situer le problème dans le contexte plus abstrait de l'idéologie conférerait à l'objectif choisi un caractère macroscopique. Un objectif est macroscopique quand il vise un niveau de réalité plus global sans accorder trop d'importance à des détails plus concrets ou en englobant ces détails dans des ensembles plus abstraits et plus vastes.

1.2.4. Les objectifs sont-ils explicites ou implicites ?

Les objectifs poursuivis par une stratégie de changement ne sont pas toujours également explicites et clairs. Au contraire, certains objectifs assignés à une stratégie de changement ne donnent pas lieu à des formulations très claires et parfois même ne sont pas vécus très consciemment par les agents ou les acteurs concernés. Un objectif est d'autant plus explicite que les liens qui existent entre cet objectif et les moyens qu'on emploie pour l'atteindre sont clairement formulés et faciles à percevoir, aussi bien par l'agent que par un observateur extérieur auquel l'agent entreprendrait de les communiquer. On peut dire aussi qu'un objectif est explicite quand les liens entre l'objectif et les moyens sont rigoureux et consistants. Souvent, le caractère trop implicite de l'objectif rend la consistance de la stratégie difficile à saisir, même au niveau des moyens. On ne sait pas trop pourquoi ces moyens sont mis en œuvre et pourquoi tels moyens cohabitent avec tels autres. Au fond, seul l'objectif pourrait fournir les standards qui permettraient d'en juger.

1.2.5 Les objectifs sont-ils opérationnels ou symboliques ?

Les objectifs, comme on l'a souligné plus haut, ne peuvent déclencher la mise en œuvre de moyens d'action spécifiques et adaptés que s'ils ont atteint un certain degré d'opérationnalité. Des objectifs trop globaux risquent de demeurer symboliques, donc, de n'avoir qu'une existence verbale, intentionnelle, sans liens véritables avec la réalité. La globalité et l'abstraction entraînent souvent, au niveau de l'action pour le moins, le flou, l'imprécision, l'inconsistance. On peut dire aussi qu'un objectif n'est opérationnel et ne peut donner lieu à des actions vraiment efficaces que si des effets concrets sur un environnement défini peuvent être définis avec un minimum de précision.

Bref, travailler pour le bien de l'humanité ne peut être qu'un objectif symbolique, très difficile à traduire en projet opérationnel dont les effets sur l'environnement puissent être évalués rigoureusement. Certains types de stratégie de changement impliquent de toute façon l'utilisation de moyens très symboliques dont les effets sont nécessairement imprécis, que l'environnement visé soit bien circonscrit ou non. Certaines formes de prophétisme idéologique, certains rites magiques constituent des stratégies qui visent un changement assez mal identifié dans ses coordonnées spatiales et temporelles. De telles actions symboliques entraînent d'elles-mêmes une certaine gratuité et un certain manque de rigueur au niveau de la définition des rapports entre les moyens employés, les effets visés et les environnements concernés.

2. Catégories du modèle d'analyse concernant les moyens

Pour arriver aux objectifs que les agents de changement tentent d'atteindre, dans et par la stratégie, ils doivent déployer un certain nombre d'actions auprès d'acteurs membres d'un système donné.

Une stratégie de changement comporte donc le recours à des actions-moyens : c'est ce concept d'actions-moyens que nous avons inclus dans le modèle d'analyse et que nous expliciterons ici.

Le modèle tentera, à ce chapitre, de rendre compte des caractéristiques des moyens utilisés par l'agent dans une stratégie ou dans différents types de stratégies. Encore une fois, nous explorerons les caractéristiques des actions-moyens selon deux grandes divisions : le *contenu* et la *forme* des moyens.

Il faut comprendre cette division dans le même sens que celle utilisée précédemment pour décrire les objectifs. L'aspect *contenu* des moyens réfère explicitement à leurs caractéristiques propres et veut répondre à la question : « De quel genre de moyens s'agit-il ? ».

2.1 Les moyens au plan du contenu

Pour améliorer l'enseignement du français dans un groupe d'enseignants de l'élémentaire, on peut utiliser divers moyens :

a) une *session d'études* portant sur de nouvelles méthodes d'enseignement du français ;

b) la *diffusion* dans les écoles impliquées d'un *nouveau matériel didactique* ;

c) un *ordre* émanant des autorités contraignant les professeurs à abandonner immédiatement leurs pratiques actuelles au niveau de l'enseignement du français.

Le modèle d'analyse, pour tenter de rendre compte de la diversité des moyens qu'une stratégie peut utiliser, explicite huit dimensions relatives au contenu des actions-moyens.

- Un moyen peut être ordonné à l'atteinte *immédiate* ou *médiate* d'un objectif ;
- Un moyen peut être *intentionnel*, c'est-à-dire, tenant compte de la réalité concrète et des intentions et objectifs des acteurs concernés, ou *réel* (défini en rapport avec certaines contraintes) ;
- Un moyent peut se tenir à une certaine *distance physique* et *culturelle* du système social visé par les agents de changement ;
- La *durée propre* de la mise en œuvre du moyen peut être variable ;
- Un moyen peut varier quant au type et à la *qualité des ressources* exploitées et mises en cause ;
- Un moyen peut varier en fonction des *processus intra-personnels* qu'il déclenche chez l'acteur ;
- Un moyen est différent selon le *type de relation agent-acteur* qu'il implique ;
- Un moyen, enfin, est fonction de la *phase du processus* de changement où il s'insère.

2.1.1. Un moyen peut être immédiat ou médiat par rapport à l'atteinte d'un objectif spécifique

Un moyen peut être considéré comme conduisant

immédiatement à l'atteinte d'un objectif ; par exemple, donner un montant d'argent à un marchand en échange d'un bien désiré constitue un moyen permettant d'obtenir immédiatement l'objet en question.

Un moyen peut ne constituer qu'une étape intermédiaire dans une séquence de moyens successifs pour atteindre l'objectif ; par exemple, faire un travail rémunéré pour pouvoir acquérir un montant d'argent nécessaire afin d'acheter une marchandise désirée. Le travail est ici un moyen qui a comme caractéristique d'être médiat par rapport à l'atteinte de l'objectif (marchandise désirée).

Enfin, il faut se représenter ces dimensions sur un continuum ; un moyen possède l'une ou l'autre caractéristique à un degré plus ou moins élevé. Par rapport à l'objectif que les auteurs poursuivent ici, (i.e., faire comprendre au lecteur certains concepts), les exemples sont des moyens qui rapprochent davantage du pôle *médiat* du continuum que du pôle *immédiat*. Des professeurs qui participent à une session de formation en îlot culturel en vue d'améliorer leur pédagogie ont recours à un moyen médiat (plus éloigné) par rapport à l'amélioration de leur pédagogie, que s'ils se font assister dans leur classe par des experts-consultants en matière d'enseignement d'une discipline donnée. Le moyen utilisé ici est plus immédiat, plus rapproché par rapport à l'atteinte de l'objectif « amélioration de l'acte d'enseigner ».

2.1.2 Un moyen peut être :

a) intentionnel (ou réel)

b) préparatoire (ou exécutoire)

Lorsque l'on parle de moyens intentionnels ou réels, on indique, là encore, leur distance par rapport aux deux pôles d'un continuum : les objectifs des acteurs concernés (sur lesquels les moyens s'exercent) ou l'action réelle des mêmes acteurs. Un moyen peut être de nature plus symbolique (donc signe d'une réalité) ou concerner effectivement la réalité signifiée.

Pour aider quelqu'un à creuser un trou, on peut lui offrir une pelle. Ce moyen est réel. On peut aider la même personne à réfléchir sur son objectif et l'aider à découvrir des moyens qui pourraient lui faciliter le creusage. Cette seconde action devient un moyen intentionnel (symbolique, rapproché des intentions de l'acteur). Lorsque des professeurs participent à des sessions de formation en relations humaines, pour examiner de plus près leurs attitudes face aux autres en général (et donc face aux enfants) ces sessions sont des moyens intentionnels en ce qu'ils se situent au niveau symbolique, intellectuel et plus abstrait. Si ces mêmes professeurs, aidés d'une personne, examinent directement leur façon de travailler avec les enfants, dans la classe, cet examen représente un moyen plus réel. Plus un moyen est symbolique et éloigné du concret, plus il est rapproché de l'univers intentionnel de l'acteur.

Dans cette même ligne de pensée, un autre continuum facilite également l'évaluation d'un moyen sous l'angle de son réalisme. Un moyen peut être préparatoire ou exécutoire. On peut se préparer (session de formation, cours en pédagogie, etc.) à une action future ; on peut poser des gestes concrets dans l'action présente. Dans ce sens, un moyen sera dit *préparatoire* ou *exécutoire*, selon qu'il prépare plus ou moins directement à une action à venir ou qu'il accompagne, facilite, permet l'exécution d'une action concrète, immédiate.

2.1.3 La distance physique et culturelle du système concerné

Un moyen peut se situer à une distance variable par rapport au système visé (par la stratégie) et cela sous deux aspects : physique et culturel.

Un principal d'école qui participe à une session d'entraînement à de nouveaux principes de gestion dans un endroit consacré à l'organisation de stages, s'éloigne donc physiquement de son système d'appartenance original. Les activités et les valeurs proposées dans cette session peuvent être elles aussi éloignées de la culture, des normes et des valeurs du système scolaire d'où provient le principal. Cette session pourrait aussi n'enseigner que les mêmes valeurs et les mêmes normes en les mettant en relation avec de nouveaux moyens culturellement peu éloignés du système scolaire. Un principal pourrait aussi vouloir s'asseoir avec son groupe de professeurs et tenter d'éclaircir un certain nombre de difficultés que le groupe rencontre dans son travail. Le moyen (la réunion) serait donc ici physiquement et culturellement rapproché de système si améliorer le fonctionnement de l'équipe de travail est une valeur déjà acquise dans ce système scolaire.

2.1.4 La durée propre de la mise en œuvre du moyen

Comme le titre l'indique, un moyen peut être utilisé dans un laps de temps plus ou moins long. Il peut durer peu de temps (une session de formation de 2 jours) ou s'insérer dans une séquence temporelle plus longue (des rencontres hebdomadaires, réparties sur deux ans, avec un groupe de professeurs d'une école, en vue de les aider à organiser leur travail).

Évidemment, un moyen doit être vu dans toute sa perspective temporelle. Une entrevue est assurément un moyen de très courte durée, mais le moyen, dans l'exemple ci-dessus, n'est pas une entrevue isolée, mais bien une séquence d'entrevues hebdomadaires pendant deux ans. Dans une perspective temporelle complète, on peut saisir exactement et complètement la dimension de durée propre. Une session de formation de deux jours représente en soi un moyen de courte durée, surtout s'il est utilisé une seule fois. Ce moyen devient tout autre s'il n'est qu'une étape dans un format d'intervention de plusieurs mois.

2.1.5 Type et quantité de ressources exploitées

Un moyen peut exploiter une grande variété de ressources au niveau de sa mise en œuvre. Cette catégorie veut faire ressortir que les ressources mises en œuvre peuvent être de types différents (ressources matérielles, humaines, informantes, financières).

2.1.6 Les processus intra-personnels déclenchés chez l'acteur :

— rationnels

— socio-émotifs

Quels que soient les moyens mis en œuvre, nous avons déjà dit qu'un certain nombre d'acteurs sont toujours impliqués dans une stratégie de changement. Les moyens utilisés font appel, à un moment ou à l'autre, à certaines dimensions des personnes-acteurs. Chaque moyen recèle une façon propre de considérer la personne-acteur. Un moyen peut s'adresser et faire appel à la raison des acteurs et ainsi, s'appuyer sur la dimension rationnelle de la personne.

Donner des cours sur de nouvelles méthodes de gestion à des principaux d'écoles en diffusant une information sur ces nouvelles méthodes fait appel à leur raisonnement et à leur intelligence, donc à

l'aspect rationnel de leur personne. Un autre moyen pourrait s'appuyer davantage sur les aspects émotifs de la personne. Par opposition aux aspects rationnels, les dimensions émotives se rapportent à l'expérience personnelle vécue ; celle-ci étant conditionnée par la situation sociale dans laquelle se trouve l'individu (l'interaction avec d'autres personnes), on se réfère donc à cette dimension comme étant socio-émotive.

Ainsi, certains moyens insisteront sur la référence à un groupe et sur le sentiment d'appartenance des individus à ce groupe. Le corps enseignant d'une école peut être utilisé comme force de changement. En travaillant avec tout le groupe à la remise en question de l'approche pédagogique employée dans l'école, on fait intervenir le sentiment d'appartenance et de loyauté de chaque membre, de sorte que plusieurs professeurs qui seraient demeurés en marge du changement comme individus isolés modifieront quand même certains de leurs comportements. On sait aussi qu'une décision prise en groupe est plus ferme et plus durable parce qu'elle s'appuie sur le sentiment d'appartenance des individus au groupe.

D'autres moyens peuvent déclencher des processus socio-émotifs de qualité différente : par exemple, certains moyens peuvent utiliser la culpabilité de l'acteur, ses craintes de l'autorité ou ses craintes économiques. Si on fait appel à des valeurs et si on renforce des normes idéales auxquelles des acteurs souscrivent déjà, la comparaison de leur comportement actuel à ces normes idéales peut contribuer à rendre certains acteurs coupables. Cette façon de faire peut les motiver à vouloir changer leur comportement actuel. Brandir la valeur de la charité et de l'amour des autres devant l'agressivité d'un enfant ou faire valoir devant les comportements dominateurs du maître les valeurs de développement et d'accomplissement de l'enfant sont autant de façons de provoquer un changement par la culpabilité. La sanction officielle des autorités d'un système en faveur d'une nouvelle méthode d'enseignement peut faire appel aisément, pour certains professeurs, à leur crainte des supérieurs et ainsi les amener à changer.

Donc, chaque moyen utilisé pour provoquer un changement social s'adresse à l'une ou plusieurs de ces dimensions intra-personnelles des acteurs et déclenche des processus à ce niveau. Les aspects de la personne auxquels un moyen s'adresse et les processus qu'il met en branle sont d'ailleurs significatifs de la conception que l'agent a de la personne humaine.

2.1.7 Le mode de relation agent-acteur

Dans l'utilisation de moyens susceptibles d'atteindre les objectifs, l'agent de changement doit établir une relation avec les acteurs du système concerné, du moins, avec certains d'entre eux. Ainsi, peut-on analyser les moyens mis en œuvre dans une stratégie sous l'aspect du type de relation qu'ils entraînent entre l'agent et le client.

Pour représenter les qualités possibles de cette relation entre les deux protagonistes, deux continuum interdépendants sont nécessaires : la centration sur la décision ou la centration sur l'information.

A) La centration sur la décision

Dans sa relation avec le client, l'agent peut viser à prendre ou à faire prendre par l'acteur un certain nombre de décisions. Dans ce sens, la relation se caractérise par une distribution du pouvoir entre les deux protagonistes. Le pouvoir appartient-il exclusivement « à l'agent ou à l'acteur » ou se distribue-t-il entre les deux personnes ? On peut

se représenter cette dimension avec plusieurs degrés et trois moments principaux ou pôles importants.

• La relation peut être du type coopératif-démocratique. Le principal (l'agent) se penche avec ses professeurs (acteurs) sur les problèmes pédagogiques de l'école et décide avec eux d'une action subséquente.

• La relation peut être du type *manipulateur*. Sous des apparences démocratiques, le contrôle est dans les mains de l'agent qui influence l'acteur à son insu. Le principal décide de transformer l'enseignement du français dans son école, puis il convoque tous les professeurs à une réunion où il aborde à mots couverts la nécessité impérieuse de changer et de participer au renouveau pédagogique.

Il est important de signaler que la relation manipulatrice traduit souvent « un fossé attitudinal » entre la relation démocratique et la relation coercitive. Souvent, des personnes qui voudraient cesser de brimer ou de contrôler d'autres personnes (donc, utiliser un mode plus démocratique de gestion), se mettent à avoir recours à des attitudes ou à des comportements plus manipulateurs que vraiment démocratiques. Cette distance entre les anciennes attitudes et les nouveaux comportements constitue le « fossé attitudinal ».

• La relation peut être du type *coercitif-bureaucratique*. La coercition implique que l'agent utilise au maximum le pouvoir qu'il détient (s'il en détient) pour influencer l'acteur. Dans ce cas, la décision appartient en fait à l'agent qui la transmet à l'acteur concerné. Le principal décide seul de changer l'enseignement du français dans son école et présente à ses professeurs la nouvelle méthode qu'ils devront utiliser. On qualifie aussi cette relation de « bureaucratique », en ce sens qu'elle est caractéristique du fonctionnement habituel des systèmes bureaucratiques. Tout changement est décidé par les autorités hiérarchiques qui font parvenir leur décision aux personnes impliquées par la voie des canaux établis.

B) La centration sur l'information

La seconde dimension de la relation agent-acteur concerne surtout l'information. Il s'agit ici d'une diffusion d'information indépendante d'une éventuelle prise de décision. L'agent n'est ici préoccupé que par la transmission d'un certain nombre d'informations et, quelle que soit la réaction de l'acteur et sa décision, il ne se préoccupe pas de la suite comme telle. Un conseiller dont les services ont été commandés vient faire des recommandations à certains acteurs d'un système donné et n'intervient pas dans la suite du processus de décision. Son travail se limite à transmettre des informations après avoir procédé à une expertise. Contrairement à la dimension précédente, celle-ci traduit la préoccupation pour la transmission et la diffusion d'une quantité donnée d'informations à certains acteurs.

2.1.8 La phase du processus de changement où s'insère le moyen

Le type de moyens mis en œuvre par un agent diffère quant au moment où il s'insère dans le processus de changement. Si l'on assiste à la naissance d'un projet, le moyen d'action est d'un autre ordre que s'il s'agit de la phase d'évaluation d'un changement déjà implanté. Le changement se déroule en trois grandes phases : préparation, implantation et évaluation. Les moyens mis en œuvre se rattachent à l'une ou l'autre de ces phases ; ils peuvent être de l'ordre de la formation des acteurs et relever de la phase de préparation. Il arrive que

le moyen constitue une aide apportée à l'acteur pour qu'il intègre des éléments nouveaux dans son action de tous les jours ; il relève alors de l'implantation. Il existe également des moyens reliés à la phase de l'évaluation.

Un moyen se caractérise donc par la phase du processus de changement où il est utilisé. Des moyens peuvent être identiques lorsqu'on les regarde en eux-mêmes (la diffusion d'information sur une nouvelle méthode pédagogique), mais se distinguer par le moment où ils interviennent dans la démarche de changement ; cela leur confère une signification différente.

2.2. Les moyens au plan de la forme

Par opposition à ce qui est « contenu », il s'agit maintenant de porter l'attention sur ce qui est purement formel (donc « contenant ») des moyens mis en œuvre dans une stratégie de changement.

2.2.1 Le degré de rationalité fonctionnelle

Un moyen possède, en fonction de son degré d'adéquation aux objectifs qu'il veut atteindre, un certain degré de rationalité fonctionnelle. Il est d'autant plus rationnel qu'il apparaît logiquement ordonné à l'atteinte des fins qu'il poursuit, et fonctionnel, dans la mesure où il remplit efficacement les fonctions pour lesquelles il est utilisé.

Si l'on vise à changer en profondeur les attitudes des professeurs dans leur relation avec leurs élèves, et qu'on ne leur adresse qu'une série de circulaires contenant des informations sur les nouvelles méthodes pédagogiques (en ne s'adressant donc qu'à leur raison), le moyen apparaît comme ayant peu de rationalité fonctionnelle. On veut changer les attitudes (aspects socio-émotifs) des personnes et on ne s'adresse qu'à leur raison et avec un moyen relié très indirectement aux attitudes. Le moyen pourrait être encore moins fonctionnel s'il concernait la décoration des classes sur un plan purement physique. Pour changer les attitudes des professeurs, des moyens susceptibles de faciliter un examen attentif de leur propre comportement en classe et de l'effet de ce comportement sur les enfants, apparaîtraient d'emblée beaucoup plus adéquats, donc, ayant un degré plus élevé de rationalité fonctionnelle.

2.2.2 Le degré de rationalité structurale

Par degré de rationalité structurale, il faut entendre un trait de la configuration d'un ensemble de moyens, soit le degré d'intégration. Il est rare qu'une stratégie ne fasse appel qu'à un seul moyen : l'arrangement optimal (structure de l'ensemble) de ces moyens entre eux pour l'atteinte des objectifs représente donc le degré de rationalité structurale maximale.

Pour faciliter le renouveau pédagogique à l'intérieur d'une école, les moyens suivants peuvent être utilisés :

Premier moyen : Un ordre émanant du principal et commandant aux professeurs de transformer la pédagogie à l'intérieur de la classe et rendre leur enseignement plus actif.

Deuxième moyen : Une discussion ouverte convoquée par le principal pour discuter avec les professeurs des problèmes pédagogiques auxquels ils sont confrontés.

Troisième moyen : La diffusion d'un certain nombre d'informations portant sur l'importance croissante du contrôle et sur la nécessité pour le maître de véhiculer les « valeurs traditionnelles ».

Quatrième moyen : L'achat par le principal de plusieurs centaines de nouveaux pupitres.

Ces divers moyens ont très peu de cohésion entre eux et entretiennent des rapports plutôt « lâches », voire inconsistants.

L'approche du principal est à la fois démocratique et coercitive. Ses comportements n'ont que peu de rapport avec les objectifs comme tels. La rationalité structurale entre les moyens utilisés n'existe qu'à un très faible degré.

Voici un autre exemple de séquence de moyens utilisés en vue de faliciter le renouveau pédagogique d'une école.

Premier moyen : Mettre en place des mécanismes facilitant l'accès à l'information sur les nouvelles méthodes pédagogiques.

Deuxième moyen : Organiser des groupes de discussion où les professeurs échangent sur leurs activités en classe.

Troisième moyen : Proposer et organiser des visites dans des écoles connues pour leurs expérimentations de certaines méthodes nouvelles.

Quatrième moyen : Proposer des stages de formation dans des domaines de l'enseignement où professeurs et principal montrent de l'intérêt.

Voilà autant de moyens qui entretiennent entre eux des rapports plus conséquents. Ils apparaissent plus cohésifs, c'est-à-dire, convergents dans une direction unique. Leur arrangement structural est d'autant plus logique que chaque moyen tient compte des autres, les utilise ou les complète. Des activités différentes peuvent être faites à la suite les unes des autres et articulées les unes par rapport aux autres.

2.2.3 L'intensité organique inhérente au moyen

Par rapport aux acteurs qu'il rejoint et qu'il influence dans une certaine direction, un moyen possède la qualité d'être plus ou moins engageant pour eux. Il peut faire appel à leur raison et les impliquer beaucoup moins qu'un autre moyen qui s'adresse à leur affectivité. Donner une conférence sur les besoins d'expression des enfants comporte un degré d'implication moindre pour l'acteur visé que si l'agent lui ménage l'occasion de s'engager personnellement dans un atelier d'expression corporelle.

On parlera aussi du degré d'intensité du moyen (« hot » vs « cool »). Plus un moyen fait appel à des dimensions nombreuses de la personne, plus il est intense ; un mouvement de foule fait afficher des conduites qu'on ne se permettrait pas isolément. Un moyen peut, au contraire, faire appel à peu de dimensions de la personne ; les moyens rationnels par exemple, sont habituellement plus « froids ». Un moyen qui fait appel à toutes les capacités d'une personne sera plus « chaud », plus intense organiquement. C'est donc le degré d'implication des diverses dimensions de la personne qui traduit ce que l'on signifie par l'intensité organique inhérente à un moyen.

2.2.4 Le rythme

La fréquence d'utilisation d'un moyen ou de plusieurs moyens à l'intérieur d'une stratégie de changement constitue à son tour une dimension importante. Cette fréquence s'exprime par un rapport entre les moyens, l'énergie et le temps. Ce que l'on appelle fréquence se traduira par le rythme.

rythme proportionnel au nombre de moyens mis en œuvre par rapport aux coûts énergétiques dans un laps de temps donné.

$$\frac{\text{NOMBRE DE MOYENS X COÛTS ÉNERGÉTIQUES}}{\text{TEMPS}}$$

On parlera d'un rythme accéléré lorsqu'une grande quantité de moyens seront mis en œuvre au prix d'efforts considérables de la part de l'agent, et ce, dans un temps relativement court. Voulant faire accepter un projet de renouveau pédagogique, les animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux décidèrent de rencontrer tous les directeurs généraux des études de la province dans des séances d'information organisées sur une base régionale.

En l'espace de trois semaines, des séances furent tenues par les animateurs eux-mêmes (parfois simultanément) dans tous les coins de la province. Par ailleurs, les organisateurs avaient préparé un dossier de documentation devant servir d'entrée en matière lors de la rencontre d'information. Les moyens mis en œuvre ne sont pas très nombreux, mais l'investissement énergétique est élevé et le laps de temps très court. Cette séquence de moyens-actions est donc caractérisée par un rythme rapide ou intense.

Les trois prochaines variables du modèle d'analyse (.5.6.7) proposent une distinction entre les divers moyens selon que ceux-ci sont de l'ordre des *structures*, des *méthodes et techniques* ou des *comportements de l'agent*.

2.2.5 Les moyens de l'ordre des structures

Lorsque l'on parle de moyens qui sont de l'ordre des structures, on signifie essentiellement que les moyens employés par l'agent de changement sont des structures à l'intérieur du système social. Par exemple, on modifiera les structures en transformant les rapports verticaux ou horizontaux ou la définition des tâches des acteurs à l'intérieur du système. On pourrait par exemple proposer une nouvelle façon de faire des réquisitions pour l'obtention de matériel dans l'école. Il s'agit d'un moyen de l'ordre des structures. Le moyen ne porte pas sur l'acteur mais sur l'organisation formelle du système en ce qui regarde les rapports entre les acteurs.

2.2.6 Les moyens de l'ordre des méthodes et techniques

Un moyen peut être de l'ordre des méthodes et des techniques. Il ne s'agit plus de s'appuyer sur les rapports entre les différentes parties d'un système (structures), mais plutôt sur les « façons de faire » des acteurs. L'agent, par exemple, propose aux professeurs de nouvelles techniques pour l'enseignement des mathématiques. Une session de formation, un cours, des informations sur ces techniques, voilà autant de moyens d'action qui sont de l'ordre des méthodes et techniques.

2.2.7 Les moyens de l'ordre des comportements de l'agent

Dans une stratégie de changement social, les comportements de l'agent lui-même peuvent être considérés en eux-mêmes comme des moyens. Les façons de faire de l'agent sont utilisées comme instruments (par exemple, comme modèles d'identification) pour provoquer des changements chez les acteurs du système social visé. Le principal qui fait une démonstration d'une façon d'enseigner le français à un professeur utilise ses propres comportements comme moyens. Le professeur fait de même avec des enfants, pour leur faire comprendre un certain nombre de notions ou développer certaines de leurs habiletés.

3. Les catégories du modèle d'analyse concernant les interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs

Au cours d'un processus d'action visant à implanter un changement à partir d'une stratégie élaborée préalablement, les moyens et les objectifs doivent entretenir entre eux des interactions dynamiques particulières. Les projections que l'on fait sur papier, l'ordre prévu entre certains moyens et par rapport aux objectifs ne connaissent pas toujours le déroulement attendu.

Le sociologue Robert K. MERTON, dans un article justement célèbre : « The unanticipated consequences of purposive social action » a très bien démontré comment le caractère limité des prédictions de l'initiateur d'une action sociale entraînait un grand nombre d'effets non prévus par lui, que seul le développement de l'action pouvait révéler. Nous allons, dans les quelques pages qui suivent, examiner un certain nombre de possibilités en ce qui concerne les effets *imprévus* des actions entreprises par un agent de changement particulièrement en ce qui a trait aux interactions entre les moyens et les objectifs.

3.1 La réinterprétation

Un plan d'action considère certaines actions comme des moyens et les ordonne ainsi à certains objectifs. On peut se rendre compte cependant, à la lumière des péripéties de l'action et après un certain temps que le statut accordé aux moyens comme aux objectifs peut être réinterprété par les acteurs au cours même de l'action. Cette réinterprétation tend souvent à modifier les objectifs poursuivis pour les ajuster aux contraintes nées de l'action au niveau des moyens. SELZNICK, par exemple, a très bien explicité cette dialectique des objectifs et des moyens. Il a souligné que la mise en œuvre de moyens jugés initialement adéquats pour l'atteinte de certains objectifs entraîne des exigences fonctionnelles qui peuvent en compromettre l'atteinte ou déclencher une réinterprétation de ces objectifs qui souvent peut les trahir. On peut décider de remettre la gestion d'un plan de développement rural à l'ensemble des cultivateurs impliqués, donc, créer des équipes coopératives de cultivateurs (moyen) pour atteindre un objectif de participation (objectif). Cependant, l'existence même de ces équipes commande l'utilisation de certaines ressources pour l'animation de ces équipes. Peu à peu, on se rend compte que les cadres d'animation prennent beaucoup d'importance dans les processus informels qui précèdent ou accompagnent les décisions au sein de ces groupes et après un certain temps, l'objectif qui consistait à favoriser la participation a été très sérieusement compromis par une prise souterraine du pouvoir par les cadres de l'appareil, souvent à leur corps défendant. Cette prise du pouvoir par les cadres est donc un effet non-anticipé et involontaire d'une politique qui visait à assurer un maximum de participation.

Les moyens se voient aussi réinterprétés et très souvent pour prendre aux yeux des acteurs le statut d'objectifs véritables. Qu'on pense par exemple au syndrome de la ritualisation bureaucratique décrit par Robert K. MERTON dans son article « Bureaucracy and personality structure ». Le bureaucrate érige en objectif le respect de règles qui, au départ, sont des moyens. La loyauté et les sentiments d'attachement qui sont souhaitables lorsqu'orientés vers les objectifs eux-mêmes deviennent des sources de conformité et de stagnation dès que transférés sur des moyens qui ont tendance à devenir des rituels sacralisés. Il existe une forme de réinterprétation bilatérale où les objectifs et les moyens sont réinterprétés circulairement au contact les uns des autres. L'action force en quelque sorte les acteurs, les agents de changement en particulier, à nuancer leurs objectifs pour les accorder aux contraintes et aux limites des moyens qui sont à leur disposition ; les moyens

sont réciproquement modifiés pour être rendus plus fonctionnels à la poursuite des objectifs. Les processus de réinterprétation aussi bien des objectifs que des moyens n'épousent d'ailleurs pas toujours les formes dysfonctionnelles décrites par SELZNICK et R.K. MERTON. Chaque fois qu'un objectif est reformulé à la lumière des données de l'action, y compris des contraintes entraînées par l'emploi de certains moyens, les objectifs initiaux ne sont pas nécessairement trahis comme c'est le cas dans l'étude de SELZNICK (« T.V.A. and the Grass Root »). De la même façon, la réinterprétation des moyens ne conduit pas nécessairement à l'érection des moyens en fins, comme dans le syndrome bureaucratique de MERTON. Bien au contraire, un grand nombre de processus de réinterprétation, aussi bien des moyens que des objectifs ou des deux à la fois, peuvent conduire à une clarification et au total, à une efficacité accrue de la stratégie de changement ou du fonctionnement de l'organisation.

3.2 La récupération

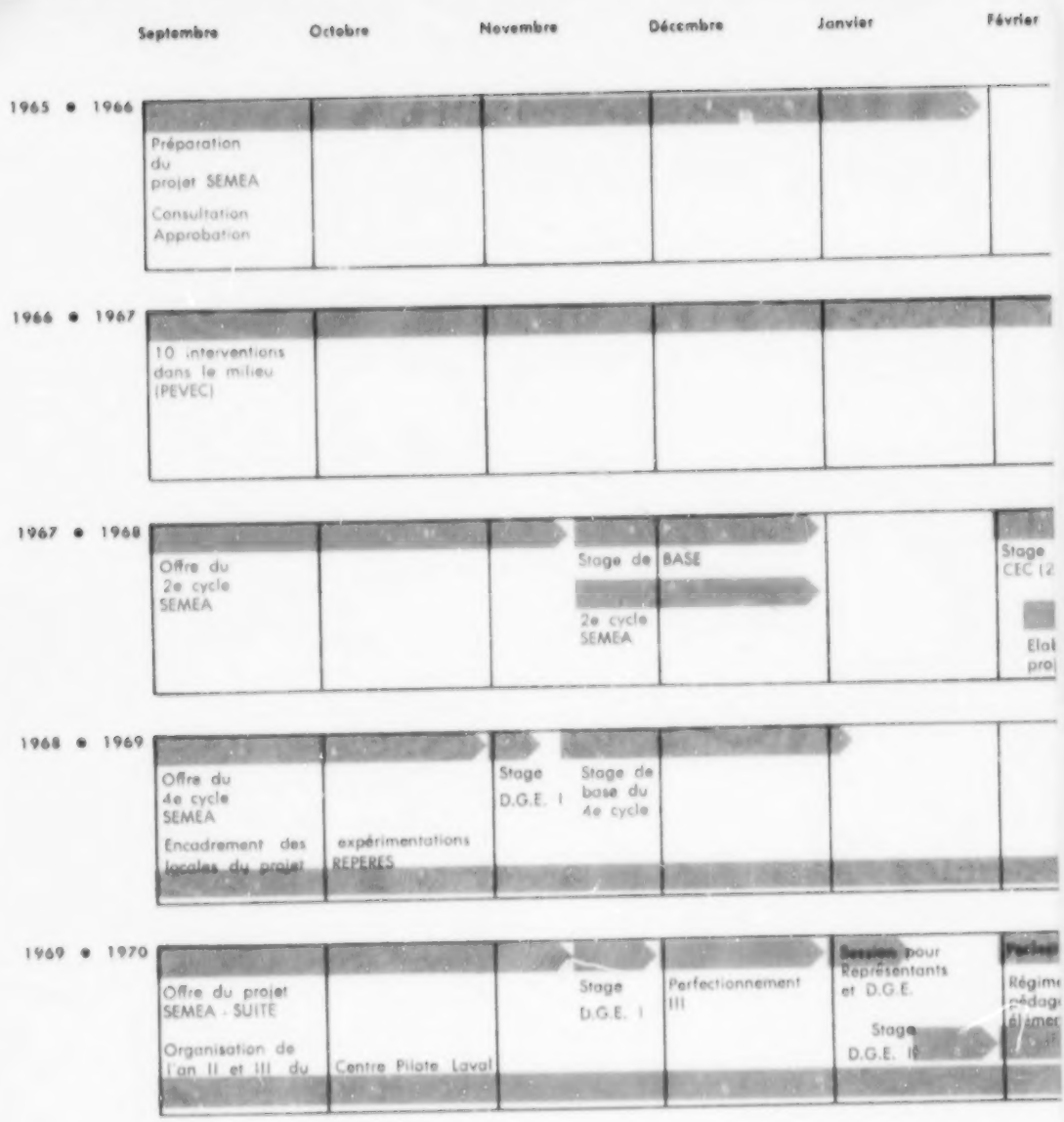
Un cas classique (et d'ailleurs très souvent mentionné dans une certaine littérature de gauche ces temps-ci), de réinterprétation des moyens d'une action consiste dans la mutation progressive que subissent des moyens orientés au départ vers certains changements sociaux, pour devenir en fin de compte des moyens au service d'un certain statu quo. Il n'est pas rare de voir des moyens poursuivant des objectifs de changement récupérés par l'ordre établi. Par exemple on peut offrir des cours en animation syndicale à certains syndicalistes dans l'espoir d'en faire des contestataires ou des militants syndicaux plus ardents dans leur combat contre un certain ordre établi et voir cette formation supplémentaire servir à la promotion individuelle de certains ouvriers qui deviendront contremaîtres ou surveillants. Dans le jeu complexe des interactions sociales, il est très possible que des initiatives prises auprès de certains acteurs pour les orienter dans une direction donnée, ouvrent d'elles-mêmes à ceux-ci la possibilité de modifier de telles orientations.

3.3 Les effets seconds

Un grand nombre de moyens employés dans la poursuite d'objectifs de changement se révèlent, au contact de l'action, comme servant au surplus un certain nombre d'objectifs imprévus par l'initiateur de la stratégie de changement. Ces effets imprévus peuvent inhiber ou faciliter la poursuite des objectifs prévus ou n'avoir aucun effet significatif. La littérature sociologique a surtout décrit des effets seconds inhibiteurs (fonctions latentes) en particulier la description que donne MERTON des fonctions manifestes et des fonctions latentes dans « Social theory and social structure ». Certaines communautés religieuses poursuivent un objectif comme la pauvreté. En conséquence, elles s'abstiennent de l'usufruit de certains biens. Mais le moyen « abstention de l'usufruit des biens », en plus de favoriser l'atteinte de l'objectif « pauvreté », se met progressivement à servir un autre objectif : la « thésaurisation de grandes quantités de biens », ce qui, au fond, par une sorte d'effet rétroactif, compromet l'atteinte de l'objectif prévu, à savoir, la pauvreté.

Les effets seconds engendrés par la poursuite de certains objectifs imprévus vont faciliter, à l'occasion, l'atteinte des objectifs initiaux. Un professeur peut très bien préparer son cours quant au contenu ; ce faisant, il accède à un niveau de sécurité beaucoup plus grand, qui aura un effet imprévu : lui permettre d'être beaucoup plus spontané dans son contact avec le groupe d'étudiants. Cet effet second, (la spontanéité accrue) facilite la transmission du contenu, donc, la réalisation

Tableau I — 1965 - 1970 — Tableau chronologique



1.1
Contenu

1.1-1
Définition
Objectifs =
effets projetés
sur dimensions d'un
environnement dans
un temps limité

Dimensions
technologie
acteurs
culture
processus et
procédures
structures

1.1-2
Séquence entre
objectifs
causale
temporelle

1.1-3
Intégration :
liens avec
objectif global
(rationnel)
valeurs et intentions
de l'agent
méta-valeurs
(idéologie)

1.2
Forme

1.2-1
Complexité-
simplicité

1.2-2
Amplitude

1.2-3
Caractère
macroscopique-
microscopique

1.2-4
Caractère
implicite-
explicite

1.2-5
Opérationalité-
symbolisme

2.1
Contenu

2.1-1
Immédiat-médiat

2.1-2
Intentionnel-réel

2.1-3
Distance physique
et culturelle par
rapport au système

2.1-4
Durée de mise
en œuvre

2.1-5
Type et quantité
de ressources
impliquées

2.1-6
Processus intra-per-
sonnels déclenchés
chez l'acteur :
rationnels
socio-émotifs

2.1-7
Modes de relations
agents-acteurs :
décisionnel
informationnel

2.1-8
Phase du processus
où s'insère le moyen

2.2
Forme

2.2-1
Rationalité
fonctionnelle

2.2-2
Rationalité
structurale

2.2-3
Intensité
organismique

2.2-4
Rythme

2.2-5
De l'ordre des
structures

2.2-6
De l'ordre des
techniques

2.2-7
De l'ordre des
comportements
de l'agent

3.1
Réinterprétation
unilatérale
des objectifs
unilatérale
des moyens
bilatérale
des moyens
et des objectifs

3.2
Récupération
Moyens de chan-
gement utilisés pour
servir le statu-quo

3.3
Effets secondz
inhibiteurs
facilitants
neutres

4.1
Caractéristiques
identité
nombre
variété

4.2
Rôles attribués
aux acteurs
(cadre de référence
de l'agent)

4.2-1
Utilisateurs et
consommateurs
de savoir

4.2-2
Agents de change-
ment interne
et collaborateurs
individu seul ou
intégré dans une
structure
utilisant son
initiative person-
nelle ou du pouvoir

4.2-3
Éduqués

4.2-4
Commanditaires

5.1
Points d'entrée
unique
multiples
rares — nombreux
diachroniques
synchroniques

5.2
Liens entre les
points d'entrée et
les cibles
coincidences
non-coincidences,
canalisation et
irradiation

5.3
Liens entre les
cibles et
autres sous-systèmes
(liens inter-
systémiques)

5.3-1
Liens inter-
systémiques
verticaux

5.3-2
Liens inter-
systémiques
horizontaux

5.3-3
Effets des liens
inter-systémiques
sur le processus
d'implantation :
inhibiteurs
facilitants
neutres

5.3-4
Caractère
macroscopique
ou microscopique
des points d'entrée

6.1
Avant l'action

6.1-1
Sélection des
moyens en
fonction des acteurs

6.1-2
Sélection des
acteurs en
fonction des moyens

6.2
Pendant l'action

6.2-1
Adaptation des
moyens en
fonction des acteurs

6.2-2
Transformation
des acteurs
par les moyens

6.3
Après l'action
Adaptation des
moyens en fonction
des rôles attribués
aux acteurs
(cadre de référence
de l'agent)

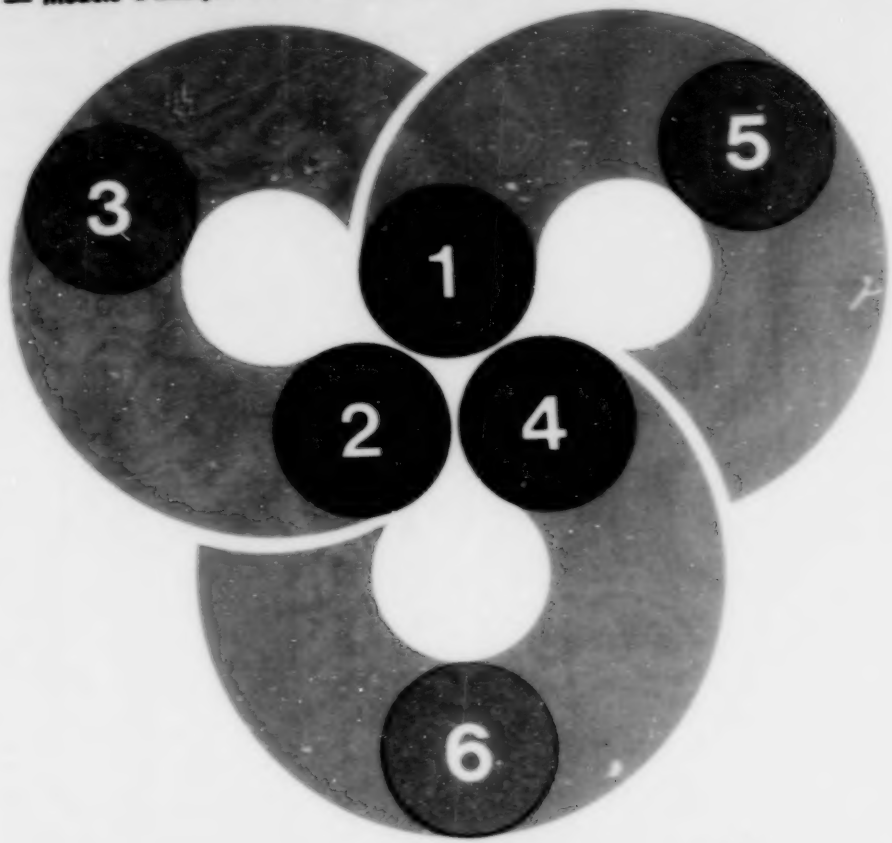
6.3-1
Agents de
changement

6.3-2
Consommateurs
de savoir

6.3-3
Éduqués

6.3-4
Commanditaires

Tableau VI — Modèle d'analyse d'une stratégie de changement social



1

Objectifs

1.1
Contenu

1.1-1
Définition

2

Moyens

2.1
Contenu

2.1-1
Immédiat-médiat

3

Interactions dynamiques moyens-objectifs

3.1
Réinterprétation
unilatérale
des objectifs

4

Acteurs

4.1
Caractéristiques
identité
nombre
variété

5

Rapports structuraux acteurs-objectifs

5.1
Points d'ancrage
unique
multiples

6

Interactions dynamiques moyens-acteurs

6.1
Avant l'action

6.1-1

objectifs —
effets projetés
sur dimensions d'un
environnement dans
un temps limité

Dimensions
technologie
acteurs
culture
processus et
procédures
structures

1.1-2
Séquence entre
objectifs
causale
temporelle

1.1-3
Intégration :
liens avec
objectif global
(rationnel)
valeurs et intentions
de l'agent
méta-valeurs
(idéologie)

1.2
Forme

1.2-1
Complexité-
simplicité

1.2-2
Amplitude

1.2-3
Caractère
macroscopique-
microscopique

1.2-4
Caractère
implicite-
explicite

1.2-5
Opérationalité-
symbolisme

2.1-2
Intentionnel-réel

2.1-3
Distance physique
et culturelle par
rapport au système

2.1-4
Durée de mise
en oeuvre

2.1-5
Type et quantité
de ressources
impliquées

2.1-6
Processus intra-per-
sonnels déclenchés
chez l'acteur :
rationnels
socio-émotifs

2.1-7
Modes de relations
agents-acteurs :
décisionnel
informationnel

2.1-8
Phase du processus
où s'insère le moyen

2.2
Forme

2.2-1
Rationalité
fonctionnelle

2.2-2
Rationalité
structurale

2.2-3
Intensité
organismique

2.2-4
Rythme

2.2-5
De l'ordre des
structures

2.2-6
De l'ordre des
techniques

2.2-7
De l'ordre des
comportements
de l'agent

unilatérale
des moyens
bilatérale
des moyens
et des objectifs

3.2
Récupération
Moyens de chan-
gement utilisés pour
servir le statu-quo

3.3
Effets secondz
inhibiteurs
facilitants
neutres

4.2
Rôles attribués
aux acteurs
(cadre de référence
de l'agent)

4.2-1
Utilisateurs et
consommateurs
de savoir

4.2-2
Agents de change-
ment interne
et collaborateurs
individu seul ou
intégré dans une
structure
utilisant son
initiative person-
nelle ou du pouvoir

4.2-3
Eduqués

4.2-4
Commanditaires

rels — nombreux
diachroniques
synchroniques

5.2
Liens entre les
points d'entrée et
les cibles
coincidences
non-coincidences,
canalisation et
irradiation

5.3
Liens entre les
cibles et
autres sous-systèmes
(liens inter-
systémiques)

5.3-1
Liens inter-
systémiques
verticaux

5.3-2
Liens inter-
systémiques
horizontaux

5.3-3
Effets des liens
inter-systémiques
sur le processus
d'implantation :
inhibiteurs
facilitants
neutres

5.3-4
Caractère
macroscopique
ou microscopique
des points d'entrée

élection des
moyens en
fonction des acteurs

6.1-2
Sélection des
acteurs en
fonction des moyens

6.2
Pendant l'action

6.2-1
Adaptation des
moyens en
fonction des acteurs

6.2-2
Transformation
des acteurs
par les moyens

6.3
Après l'action
Adaptation des
moyens en fonction
des rôles attribués
aux acteurs
(cadre de référence
de l'agent)

6.3-1
Agents de
changement

6.3-2
Consommateurs
de savoir

6.3-3
Eduqués

6.3-4
Commanditaires

de l'objectif visé. Enfin, on pourrait multiplier à l'infini les exemples d'effets seconds, nés d'actions orientées vers les objectifs, qui ne sont pas significatifs par rapport à l'atteinte de l'objectif. La mise sur pied d'une équipe de travail peut permettre à deux participants de nouer une relation amoureuse qui les conduira au mariage ; cette relation n'a pas d'effets facilitants, ni inhibiteurs par rapport à l'objectif du groupe de travail.

4. Catégories du modèle d'analyse concernant les acteurs

Quels que soient les objectifs et les intentions d'un agent de changement, leur référence ultime les situe par rapport à un système social. C'est par rapport à ce système que l'agent conceptualise des objectifs, les organise en étapes qui deviennent des moyens-actions. Ces moyen-actions veulent initier, d'une façon ou d'une autre, un changement quelconque dans une partie ou la totalité du système social concerné. Quel qu'il soit, ce dernier comporte nécessairement des aspects humains, des personnes y jouant des rôles plus ou moins définis. Ces personnes sont les acteurs confrontés à la trame des situations multiples qui donnent à la vie du système social son contenu.

De plus, une série de personnages jouent des rôles dans des sous-systèmes adjacents ou dans d'autres systèmes et sont plus ou moins directement reliés aux acteurs que le changement atteint en premier lieu. Ils peuvent entretenir avec le système visé et ses acteurs des rapports inégalement significatifs. Mais l'incitation à un changement dans un système social donné implique d'abord les personnes qui en font partie. Le type d'acteurs choisi parmi tous ceux qui font partie du système et le rôle qui leur est attribué par l'agent de changement sont des caractéristiques importantes d'une stratégie de changement. Le modèle d'analyse articule ici deux dimensions stratégiques relatives aux acteurs.

4.1 Les caractéristiques générales des acteurs

Cette catégorie veut permettre l'identification précise des acteurs impliqués :

a) Leur identité sociale

L'identité sociale de l'acteur réfère au statut et au rôle précis qu'il a dans la société. Ce rôle peut être celui qu'il tient à l'intérieur du système visé

(dans le système scolaire : des professeurs) ou à l'extérieur du même système visé (dans le système scolaire : les parents).

b) Le nombre d'acteurs

Une caractéristique fort simple, mais qui demeure toujours très pertinente, réfère au nombre d'acteurs qu'une stratégie entend rejoindre. Il est souvent très significatif de rapporter cette catégorie à un dénominateur temporel et de parler du nombre d'acteurs atteints dans un certain laps de temps.

c) La variété

Il s'agit du degré de diversité qui existe entre les différents types d'acteurs impliqués. Dans le système scolaire, une stratégie peut s'adresser à la fois à des professeurs, des principaux, des enfants, des parents, des directeurs généraux d'études, des conseillers pédagogiques, des membres d'un syndicat, des commissaires, pendant qu'une autre stratégie s'en tiendra aux professeurs et aux principaux.

4.2 Le ou les rôles de l'acteur utilisé(s) comme cadre de référence par l'agent

Une stratégie peut s'adresser à divers types d'acteurs qui ont un rôle et un statut formels et reconnus dans le système. Mais l'agent peut aussi les envisager sous un angle précis qui relève de sa perception subjective. Cette façon de considérer l'acteur (le cadre de référence interne de l'agent) détermine la façon d'agir de l'agent face à l'acteur et ce qu'il lui fera éventuellement comme proposition. À titre d'exemple, un professeur peut être vu par un agent de changement du ministère de l'Éducation sous les différents angles suivants :

a) Comme pédagogue dans une classe d'enfants ;
b) Comme membre d'une équipe de professeurs ;
c) Comme personne humaine ;
d) Comme agent de changement, qui, à son tour, pourra influencer d'autres acteurs importants du système.

Le schème de perception de l'agent face à l'acteur, sert de cadre de référence interne à celui-ci, détermine sa manière d'agir et influence beaucoup la stratégie qu'il emploie.

Ainsi, selon son cadre de référence, l'agent peut attribuer à l'acteur des rôles de plusieurs ordres.

4.2.1 L'acteur vu comme consommateur et utilisateur de savoir

L'agent peut s'adresser à l'acteur en tant que personne recevant de l'information pour son usage propre dans l'exercice de l'un de ses rôles à l'intérieur du système. On peut ainsi enseigner de nouvelles notions de pédagogie (le savoir) à des personnes (les consommateurs) en escomptant que ces dernières essayeront, d'une façon ou d'une autre, d'utiliser ces notions dans leur travail. La préoccupation de l'agent de changement se situe donc au niveau de la transmission du savoir, transmission pouvant faciliter plus ou moins à l'acteur l'utilisation subséquente de ce savoir.

4.2.2 L'agent de changement interne au système et le collaborateur

L'acteur peut être considéré à son tour comme un agent de changement à l'intérieur du système dont il est membre et qui est visé par l'agent. Ainsi, peut-on parler de collaboration entre l'agent externe et *l'acteur-agent* interne dans l'implantation d'un changement précis. L'acteur n'est plus considéré comme un simple individu, éventuel con-

sommateur, mais comme un pivot important du système qu'il peut influencer. L'agent n'établit pas la même relation avec un tel acteur, et les moyens d'action employés ne seront pas les mêmes.

Cette façon de considérer l'acteur comme agent de changement vaut d'être explorée et spécifiée davantage ; selon son cadre de référence, l'agent externe peut envisager plusieurs façons d'implanter un changement, donc plusieurs types de rôles d'agent de changement à attribuer à *l'acteur*. Les acteurs peuvent être vus comme des agents de changement internes uniques ou regroupés au sein d'une structure.

A) Les agents de changement uniques

Les individus sont ici seuls et laissés à eux-mêmes comme agents-acteurs dans le système par opposition à la possibilité d'être encadrés et assistés par d'autres acteurs ou par l'agent externe lui-même. On peut considérer le professeur comme agent de changement et l'inciter à transformer la pédagogie de ses collègues sans lui offrir de support spécifique. Les agents de changement internes sont alors des individus isolés, laissés à leurs propres moyens.

B) Les agents de changement regroupés au sein d'une structure

L'agent de changement interne peut être constitué *formellement*. Des professeurs, des principaux et un directeur général des études s'organisent en équipe et travaillent activement à la réforme pédagogique dans leur secteur. Ils peuvent être reconnus officiellement comme une équipe vouée au changement pédagogique dans leur milieu. C'est le modèle des groupes SEMEA-suite. Ce même groupe d'individus peut s'organiser *informellement*. Des professeurs préoccupés de renouveau pédagogique se réunissent à des fréquences variables et s'aident mutuellement dans leur recherche pédagogique.

L'agent de changement interne peut aussi se distinguer, dans le cadre de référence de l'agent, par rapport à une autre variable importante : le pouvoir.

A) L'acteur-agent de changement interne utilise uniquement son initiative personnelle. Il intervient au sein de son système social au gré de ses propres ressources et de ses propres intuitions pour essayer de provoquer certains changements. Il s'agit d'objectifs qu'il se fixe lui-même et ses efforts ne lui sont dictés que par son initiative personnelle.

B) L'acteur-agent de changement interne a et/ou utilise un certain pouvoir. L'agent de changement interne peut avoir une position d'autorité dans le système et de ce fait, influencer davantage le système. Il peut aussi, sans détenir une telle position, tenter d'utiliser le pouvoir en influençant ceux qui occupent des postes d'autorité. Le professeur conscient de l'influence du principal peut travailler auprès de lui pour le sensibiliser à de nouvelles méthodes pédagogiques, afin d'obtenir son approbation pour un projet de renouveau pédagogique dans l'école.

4.2.3 L'éduqué (valeurs personnelles)

L'acteur est considéré comme personne et c'est sous cet angle personnel des valeurs et des attitudes qu'il est traité par l'agent. L'agent s'adresse alors à l'acteur en tant qu'éduqué, en tant que personne à transformer dans une direction de valeur donnée.

4.2.4 Le commanditaire (le bailleur de fonds et l'autorité qui sanctionne)

L'agent peut considérer certains acteurs moins dans leur rôle spécifique au sein du système que dans leur rapport de pouvoir par rapport à un projet formulé par l'agent à l'intention de ce même système. L'agent s'adresse à ces acteurs dans leur rôle de bailleurs de fonds (i.e., influençant ou déterminant les politiques budgétaires) et/ou dans leur rôle d'autorités qui apportent une sanction aux diverses initiatives de l'agent. L'acteur est ici commanditaire par rapport aux actions que l'agent entreprend. Cette façon de considérer l'acteur influencera considérablement la relation que l'agent entretiendra avec lui.

On pourrait examiner, à profit d'ailleurs, comment se transforment progressivement les rôles des acteurs impliqués dans le cadre de référence de l'agent. À l'origine du projet SEMEA, les directeurs généraux des études étaient davantage situés dans un rôle d'*acteur-commanditaire*. Actuellement, ces mêmes acteurs sont devenus des initiateurs importants du renouveau pédagogique dans leur région respective, donc, des agents de changement internes et des collaborateurs.

5. Les catégories du modèle d'analyse qui concernent les rapports structuraux entre les acteurs et les objectifs

Nous avons déjà signalé plus haut que le concept théorique d'objectif pouvait correspondre au concept plus spatial de « cible ». La référence, l'idée de cible, impliquent que des objectifs de changement social comportent toujours des modifications qui atteignent des parties (ou des sous-systèmes) et non la totalité d'un système social donné. Par rapport à une stratégie de changement, les sous-systèmes d'un système social ou d'un environnement peuvent entretenir entre eux trois types principaux de relations.

Ils peuvent être les *points d'entrée* utilisés par les agents à la phase initiale de la stratégie de changement, donc, avec l'arrière-pensée que l'action va se répercuter sur d'autres régions de l'environnement. Ces sous-systèmes peuvent aussi être les *cibles* de la stratégie ou les *points d'arrivée* par opposition aux points d'entrée. Enfin, certains sous-systèmes reliés *horizontalement ou verticalement* avec les points d'entrée ou les cibles ne sont pas visés directement par la stratégie de changement, mais à cause d'un certain nombre d'interdépendances fonctionnelles et/ou psychologiques, ils risquent de faciliter ou d'inhiber la poursuite des objectifs. En tout état de cause, les stratégies doivent s'en préoccuper.

5.1 Les sous-systèmes points d'entrée

Dans la stratégie de changement où on tente d'implanter des objectifs au sein d'un environnement social complexe, on doit choisir un ou des groupes (sous-systèmes) qu'on entend utiliser comme points d'entrée dans le système. Ces points d'entrée peuvent être uniques ou multiples : par exemple, on peut décider d'amorcer une stratégie à long terme pour modifier la mentalité à l'intérieur d'un système social donné en s'adressant exclusivement aux échelons les plus élevés de la hiérarchie. On peut décider aussi de s'adresser à un

échantillon représentatif de toutes les catégories d'acteurs en passant par tous les paliers de la ligne d'autorité et des différentes catégories de personnel de service.

À un autre point de vue, on peut aborder une organisation par peu ou beaucoup de sous-systèmes à la fois, que ces sous-systèmes soient du même type ou de types différents.

En fin de compte, on peut employer des points d'entrée (d'un seul type ou de plusieurs, rares ou nombreux), de façon *diachronique* ou *synchronique*. Une entrée diachronique dans un système suppose qu'on utilise des points d'entrée différents en succession dans le temps, pendant qu'une entrée synchronique suppose qu'on pénètre dans un système à plusieurs points d'entrée à la fois. Un point d'entrée peut tirer sa valeur stratégique d'un grand nombre de facteurs. C'est peut-être parce que les seules personnes qu'on connaisse dans le système font partie de tel sous-système qu'on le choisira comme point d'entrée, ou encore parce qu'il s'agit du seul sous-système prêt à collaborer avec un agent extérieur. Finalement — et c'est là un critère valable en théorie — le point d'entrée choisi peut être situé lui-même dans une position stratégique importante par rapport à l'ensemble du réseau de communication de l'organisation et à la portion de l'organisation visée par le changement.

5.2 Les liens entre les points d'entrée et les cibles

Dans certaines stratégies de changement, les points d'entrée et les cibles (c'est-à-dire, les points d'arrivée), coïncident. On ne veut atteindre qu'un seul sous-système. Il est à la fois le point d'entrée et la cible. L'agent travaille auprès d'un sous-système à la solution de certains problèmes, sans arrière-pensée ou intention à long terme, quant à une éventuelle diffusion dans l'organisation des fruits de l'action menée auprès du sous-système prénommé « point d'entrée ». Très souvent, les points d'entrée et les cibles ne coïncident pas. On peut imaginer des stratégies très complexes où le point d'entrée est en relation avec plusieurs niveaux ou plans de cibles successifs ; en amorçant l'action par un sous-système point d'entrée, on la voit se répercuter sur un deuxième qui, ultérieurement, peut se répercuter sur un troisième, un peu comme un jeu de billard ou un processus de contamination. Il s'agit alors de stratégies où les points d'entrées et les cibles, évidemment, ne coïncident pas à l'étape initiale de la stratégie de changement.

Plusieurs modèles pourraient décrire les répercussions des points d'entrées sur les cibles. Les modèles les plus simples qu'on rencontre sont ceux où l'action entreprise auprès du point d'entrée est a priori directement et linéairement orientée vers une seule cible. Par exemple, on peut exercer des pressions sur un supérieur hiérarchique pour qu'il fasse se modifier la conduite d'un de ses subordonnés. Il s'agit alors d'une stratégie où le point d'entrée et la cible ne coïncident pas mais où la relation entre le point d'entrée et la cible est linéaire, simple, directe. Il s'agit d'une stratégie où l'action au deuxième degré (du point d'entrée à la cible) prend la forme d'un canal univoque et sans alternatives. On peut imaginer un modèle d'irradiation où le point d'entrée véhicule l'action de l'agent dans plusieurs directions divergentes. Par exemple on fait des pressions sur un supérieur hiérarchique très important pour qu'il modifie les règlements internes de l'ensemble des services qui sont sous sa juridiction. À ce moment-là, les points d'arrivée ou les cibles de la stratégie sont multiples et orientés diversement par rapport au point d'entrée.

5.3 Liens entre les cibles (point d'entrée ou point d'arrivée) et les autres sous-systèmes

Il est fréquent que les actions menées auprès de certains sous-systèmes-cibles entraînent des répercussions sur d'autres sous-systèmes qui leur sont reliés.

Dans tout système social, existe un réseau intersystémique et toute modification significative des conduites à l'intérieur d'une portion du réseau risque d'avoir des répercussions plus ou moins importantes sur les sous-systèmes adjacents. Certains liens intersystémiques sont verticaux et mettent en cause des personnes à des paliers hiérarchiques différents. D'autres types de liens intersystémiques sont horizontaux, en ce sens que les sous-systèmes interdépendants n'ont pas d'autorité ni de pouvoir les uns sur les autres et sont situés à un même palier hiérarchique de l'organisation.

5.3.1 Les liens intersystémiques verticaux

Les liens intersystémiques verticaux peuvent être opérationnels et concerner essentiellement la variable « contrôle » : changer la définition des tâches d'un employé et modifier par la force des choses le travail de celui qui supervise la performance du premier. Les liens intersystémiques verticaux peuvent également être psychologiques. Ils mettent alors en cause l'autorité morale ou l'influence des personnes les unes sur les autres, mises à part leurs interdépendances opérationnelles.

Les personnes auprès desquelles l'intervention de changement est faite peuvent être sous la dépendance formelle de supérieurs hiérarchiques qui exercent l'autorité sur eux. Toute modification des conduites de ces subordonnés met en cause, au moins indirectement, la conduite des supérieurs. Il est fréquent que des projets de changement qui ne tiennent pas compte de ce lien intersystémique vertical d'autorité soit voué à l'échec parce que, sentant leurs juridictions mises en cause, les supérieurs hiérarchiques interviennent et prennent des initiatives qui contrecarrent les changements ou les font dévier dans des directions imprévues et non souhaitées par l'agent de changement.

5.3.2 Les liens intersystémiques horizontaux

Les liens intersystémiques horizontaux peuvent être *opérationnels*, *psychologiques* ou *sociaux*. Ils sont opérationnels quand ils sont de l'ordre de la solidarité mécanique (Émile DURKHEIM) en ce sens que les conduites (à l'intérieur d'un système de division du travail, par exemple) d'une certaine catégorie d'acteurs conditionnent les conduites de catégories d'acteurs adjacents qui ont à exécuter des tâches reliées aux tâches des premiers. Toute modification des conduites d'ouvriers situés à un certain niveau d'une chaîne de production vont déclencher des modifications substantielles aux opérations ou aux tâches qui font partie de la même chaîne de production.

Il est possible que des liens intersystémiques significatifs par rapport à un projet de changement soient d'ordre psychologique et concernent les perceptions que peuvent avoir les acteurs des autres sous-systèmes des effets du changement envisagé sur le climat d'ensemble de l'organisation.

Dans la même ligne de pensée, les liens intersystémiques horizontaux ont une portée *sociale* dans la mesure où les entreprises de changement tentées auprès de certains sous-systèmes ont des implications sur les normes et le système de valeurs de l'ensemble des sous-groupes et des sous-systèmes. Si une action menée auprès de certains

policiers les convainc d'adopter une attitude moins autoritaire dans l'exercice de leur fonction, surtout auprès des jeunes, il est bien possible que d'autres sous-groupes de policiers, qui n'ont pas été touchés par l'opération, réagissent négativement au changement des valeurs et des normes de leurs collègues, et se sentent menacés, par ce qu'ils pourraient percevoir comme un manque de loyauté vis-à-vis d'un système de valeurs présumé entériné par l'ensemble des policiers. À d'autres moments, ce sont les interdépendances *structurelles* plutôt que celles des valeurs qui sont mises en cause. Des sous-groupes reliés les uns aux autres par des contrats implicites exigeant d'eux qu'ils adoptent des politiques communes dont ils sont tous solidaires, réagiraient très mal si des entreprises de changement convainquaient l'un ou l'autre des sous-groupes de modifier unilatéralement certaines politiques.

5.3.3 Les effets des liens intersystémiques verticaux et horizontaux sur le processus d'implantation d'un changement social

Ces effets (un peu comme pour les effets seconds mentionnés plus haut lors de l'étude de la troisième dimension du modèle, i.e., les interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs) peuvent être inhibiteurs, facilitants ou neutres. La réaction de l'autorité à certaines tentatives de changement provenant des subordonnés peut rendre plus difficile, voire impossible, le changement espéré. Par exemple, si les contremaîtres deviennent démocratiques dans la gestion de leurs unités de travail, le surintendant peut percevoir cette démocratisation comme du laisser-faire et expédier une lettre circulaire aux contremaîtres leur demandant de bien vouloir respecter les normes établies et de ne pas perdre leur fermeté traditionnelle face à leurs employés.

Les liens intersystémiques horizontaux et verticaux ont des effets facilitants. Un programme de formation aux relations humaines offert aux contremaîtres d'une usine à l'intérieur d'un grand complexe est perçu par les contremaîtres des autres usines comme extrêmement désirable, ce qui ne manque pas de faciliter la tâche de l'agent de changement, qui entreprend la diffusion de programmes analogues à l'ensemble de l'organisation. Un lien intersystémique horizontal (psychologique) a, en quelque sorte, pavé la voie au processus de changement. Il serait facile d'énumérer un grand nombre de cas où les liens intersystémiques n'influencent pas les entreprises de changement. Un réseau de sous-systèmes constituant un système social n'est jamais aussi rigidement intégré que certains modèles théoriques peuvent le laisser croire. À ce chapitre, nous rejoindrons facilement Wilbert A. MOORE dans « Social change », qui prétend que le système social, contrairement aux systèmes que l'on rencontre dans l'univers matériel, est peu rigidement organisé (« loosely organized »). Les latitudes (absence de contraintes) laissées à chacune des parties à l'intérieur d'un système social sont beaucoup plus grandes qu'à l'intérieur d'un système physique, tant et si bien qu'en utilisant cette marge d'autonomie, certains sous-systèmes peuvent entreprendre des changements qui n'impliquent pas significativement les opérations ou l'expérience psychologique de sous-systèmes reliés. À d'autres moments, la non-implication n'est que perceptuelle parce que les sous-systèmes interdépendants ne se sont pas encore rendu compte que des changements amorcés dans d'autres parties de l'organisation les impliqueront tôt ou tard et les amèneront à modifier leurs conditions de travail. C'est alors que les changements déclenchés dans un sous-système n'ont pas encore dépassé le seuil qui les rendraient visibles ou perceptibles par des acteurs situés à l'extérieur du sous-système en question.

5.3.4 Les sous-systèmes point d'entrée peuvent être macroscopiques ou microscopiques

Par rapport à l'ensemble d'une organisation, un point d'entrée peut être macroscopique ou microscopique. Il est macroscopique quand les acteurs du sous-système point d'entrée occupent, dans l'ensemble du système, des positions qui impliquent au moins deux caractéristiques :

1. Ces positions s'accompagnent et commandent au niveau des opérations et des tâches des responsabilités qui exigent une approche ou une problématique abstraite et englobante des problèmes.

Quand on travaille auprès du président général d'une grande compagnie, on se préoccupe de tâches dont les contenus sont beaucoup plus abstraits que si l'on travaille auprès du balayeur de la quatorzième unité de la deuxième usine de la même compagnie. Le degré d'abstraction des opérations ou des tâches inhérentes à la fonction de président rend celles-ci plus englobantes, au point que tout changement de la perspective d'un acteur occupant un tel poste risque d'avoir des implications sur un grand nombre de secteurs de l'organisation et sur un grand nombre d'acteurs à tous les niveaux du réseau global.

2. Le point d'entrée est d'autant plus macroscopique que les acteurs qui font partie du sous-système point d'entrée occupent des positions dont la teneur en influence potentielle (que cette influence soit formelle ou informelle, qu'elle provienne de l'autorité institutionnelle ou du pouvoir moral de l'expert ou du modèle) s'étend à un grand nombre de sous-systèmes et de situations de l'organisation.

Habituellement, les sous-systèmes points d'entrée qui cumulent ces deux caractéristiques coïncident avec les positions les plus élevées dans la hiérarchie formelle, du moins au sein de l'organisation pyramidale classique.

Cependant, on peut imaginer des positions à « problématique abstraite et à influence potentielle élevée », qui fassent exception à cette règle. Un conseiller qui se situe à l'extérieur d'une organisation peut avoir beaucoup d'influence et évoluer à l'intérieur d'une problématique très abstraite sans pour autant occuper un poste hiérarchique très élevé dans l'organisation. Il peut s'agir aussi d'une personne dont le statut formel est assez peu élevé, mais qui, à cause d'un certain charisme personnel ou de capacités intellectuelles remarquables, influence un grand nombre d'acteurs à différents niveaux de l'organisation, indépendamment de la fonction officielle qu'elle occupe.

6. Catégories du modèle d'analyse concernant les interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs

Les dimensions de base du modèle (objectifs, moyens, acteurs), ont déjà fait l'objet d'un examen quant à leurs significations implicites et explicites. On a pu comprendre davantage l'influence réciproque de certaines de ces variables les unes sur les autres et constater que ces interactions, entre les dimensions de base, font apparaître autant de nouvelles catégories au sein du modèle global. Ainsi, selon le type d'inter-relation qui peut exister entre deux de ces variables, on peut déceler conséquemment autant de qualités déterminantes d'une stratégie de changement.

Il faut accorder une attention particulière à ces interactions pour comprendre davantage ce que recèle une stratégie, dans sa physionomie actuelle comme dans son développement.

Le présent chapitre vise à explorer l'influence réciproque des moyens et des acteurs. Cette influence étant changeante et mobile, nous parlons donc d'interactions dynamiques.

Pour faire ressortir les dimensions importantes de ces interactions, il faut pouvoir les situer par rapport à la dimension temporelle : s'agit-il d'une phase préparatoire de la stratégie (*avant* l'action), de l'action elle-même (*pendant*), ou des phases subséquentes (*après*) ?.

6.1. AVANT l'action...

Pour l'agent qui prépare une action, il est nécessaire de sélectionner les moyens et les acteurs, en considérant l'une et l'autre dimension à la fois.

A. La sélection des moyens en fonction des acteurs

Pour arrêter un choix par rapport à des moyens, les caractéristiques des acteurs viennent exercer une influence importante.

Une première variable demeure le cadre de référence de l'agent (voir 4.2, page 110). La façon propre de considérer l'acteur et les rôles attendus ou attribués a priori influencent directement le choix des moyens de l'agent. On ne travaille pas de la même façon avec un acteur éduqué (dont on essaie de changer les valeurs et les attitudes) et un acteur-agent de changement (que l'on instrumente et que l'on assiste pour qu'il effectue des changements dans son milieu).

On ne transmet pas les mêmes informations (contenu des moyens) à des enseignants vus comme utilisateurs de savoir (les nouvelles informations pourraient être de l'ordre de la pédagogie, des techniques d'enseignement, etc.), qu'à des enseignants vus comme agents de changement (l'information porterait davantage sur les stratégies de changement, les conditions de réussite d'un changement, les techniques de diagnostic ou d'utilisation des ressources d'un système social).

Ce cadre de référence de l'agent n'est pas la seule variable susceptible d'influencer le choix. Les traits culturels des acteurs ont aussi un rôle prépondérant. En effet, les traits caractéristiques de la culture du système influencent les choix de l'agent au niveau des moyens, même si cette influence, souvent spontanée et inconsciente, fait rarement l'objet de processus de délibération rationnelle. Les valeurs culturelles des acteurs d'un système exigent que l'agent choisisse des moyens qui n'entrent pas en contradiction avec ces valeurs. On n'oserait pas, aux Indes, abattre les vaches sacrées pour favoriser l'hygiène publique. On peut imaginer que le style de relations humaines (fait de candeur, de simplicité et de spontanéité) inhérent à la formule du groupe de formation (« T-Group ») s'accorde mieux aux valeurs de la culture américaine qu'aux modes de rapports humains plus

formels et plus distants de la plupart des cultures des pays d'Europe.

Parmi d'autres facteurs pouvant influencer le choix des moyens, mentionnons aussi les besoins des acteurs tels que perçus par l'agent. En fonction du cadre de référence de l'agent, les différents besoins des acteurs peuvent avoir une influence variable sur le choix des moyens. Un enfant peut être considéré par un professeur comme un consommateur de savoir, mais de quel savoir ? Cet enfant cherche peut-être des réponses à des questions qu'il se pose. Le professeur peut tenir compte de ses besoins et, au niveau des moyens, fournir des informations se rapportant aux questions de l'enfant. On peut vouloir rendre plus démocratique l'exercice de l'autorité d'un principal d'école. Ce dernier peut toutefois exprimer le besoin de contrôler ce qui se passe dans l'école, de peur que ne baisse le rendement des professeurs. Si l'on tient compte de ce besoin (s'il est perçu comme légitime par l'agent), les moyens utilisés pour parvenir au changement du style de gestion seront différents de ce qu'ils seraient si on n'en tenait pas compte.

B. La sélection des acteurs en fonction des moyens à la disposition de l'agent

L'agent doit sélectionner des moyens en fonction des acteurs, mais il ne doit pas exclure de procéder à l'inverse. Les moyens dont dispose l'agent commandent à leur tour la sélection des acteurs. Pour transformer la pédagogie de l'enseignement élémentaire, le ministère de l'Éducation aurait pu offrir à tous les acteurs importants du système scolaire (professeurs, principaux, directeurs généraux des études, commissaires), des sessions de formation à la grandeur du territoire de la Province. Il n'en avait ni les ressources techniques, ni matérielles, ni humaines.

L'agent de changement dispose d'un certain nombre de moyens et se doit de faire des choix, dont certains impliquent la sélection des acteurs.

6.2 PENDANT l'action...

Dans le cours de l'action, des changements vont intervenir à deux niveaux pour transformer les moyens et/ou les acteurs :

A. Interprétation des moyens en fonction des acteurs

Plusieurs transformations s'opèrent au cours du développement de la stratégie de changement. Qui n'a pas vu un professeur préparer une stratégie minutieuse pour l'enseignement d'une notion de mathématiques et réinterpréter complètement et rapidement les moyens qu'il avait prévus à cause des réactions inattendues des élèves ? La planification, même minutieuse, doit garder la souplesse qui ouvre la porte aux modifications spontanées et improvisées.

B. Les changements de l'acteur par le moyen

Un moyen peut transformer l'acteur au cours de l'action elle-même ; ainsi, une session de formation peut transformer les attitudes d'un enseignant. Un projet par lequel un principal a introduit des changements dans son milieu peut le transformer lui-même comme individu. Un professeur, à la suite d'un stage de sensibilisation au renouveau pédagogique, peut décider de devenir animateur social dans son quartier pour stimuler ce renouveau pédagogique dans toute sa région.

Toutes ces transformations (prévues ou imprévues par l'agent) ont une influence sur la stratégie initiale formulée par l'agent de changement.

6.3 APRES l'action...

L'interaction moyen-acteur peut aussi évoluer en fonction du rôle de l'acteur prévu par l'agent après son action propre.

Si l'on se rappelle, divers rôles peuvent être attribués à l'acteur, qui constituent le cadre de référence de l'agent (4.2) ; l'interaction moyen-acteur peut s'articuler en fonction de ces rôles.

6.3.1 L'acteur comme agent de changement à l'intérieur du système

Si l'agent utilise l'acteur comme agent de changement à l'intérieur du système, les moyens qu'il choisit tiennent compte de la suite de son action. Il peut préparer l'acteur pour une action qui va se faire après le départ de l'agent. Les moyens choisis ici sont fonction du type de relation que *l'acteur-agent de changement va entretenir à son tour* avec les acteurs-clients du système dont ils sont tous membres. L'agent agit donc vis-à-vis de l'acteur en fonction de son cadre de référence, compte tenu du rôle que cet acteur aura à jouer dans le système par la suite.

On peut reprendre ici brièvement les catégories utilisées précédemment pour qualifier la relation entre l'agent et l'acteur :

- *Préoccupation pour les décisions*
1) Coopération — démocratie ;
2) Manipulation ;
3) Coercition — contrôle bureaucratique.

- *Préoccupation pour l'information*
1) Diffusion de l'information.

Ainsi, les moyens que l'agent choisit sont fonction aussi du type de relation que ce nouvel agent de changement intra-systémique entretiendra par la suite avec les autres acteurs. Si la préoccupation porte davantage sur la décision (prendre ou faire prendre une décision), les moyens que l'agent utilisera tenteront de répondre à cette préoccupation. En prévision d'une relation coopérative-démocratique, l'agent sera préoccupé d'aider l'acteur-agent de changement à développer ses habiletés, à travailler avec d'autres, à mieux poser et résoudre certains problèmes... à aider d'autres acteurs à poser et à résoudre des problèmes, etc.

Dans une relation de coercition et de contrôle bureaucratique, l'agent serait plus préoccupé d'informer l'acteur-agent de changement des nouvelles solutions à implanter, des méthodes d'accélération de la circulation de l'information, des méthodes plus efficaces de contrôle, etc.

On voit donc que la représentation qu'a l'agent des relations qu'entretiendra l'acteur-agent de changement avec les autres acteurs peut influencer le choix des moyens.

6.3.2 L'acteur comme consommateur et utilisateur de savoir

Lorsque l'agent s'adresse à l'acteur comme personne recevant de l'information pour son usage propre, il peut ou non se préoccuper de l'utilisation que l'acteur fera de cette information par la suite, à l'intérieur de son système. L'agent *peut* ou non :

- Faire des tentatives de confrontation du savoir avec la réalité de l'acteur (la question de l'utilisation du savoir) :

Enseigner les mathématiques générales à des fermiers ;

Enseigner des méthodes d'enregistrement pour la production du blé.

En relation avec des enseignants de l'élémentaire, l'agent peut transmettre les principes généraux de la pédagogie des enfants arriérés en se préoccupant ou non du nombre d'élèves dans les classes et du matériel didactique disponible. L'agent peut ou non :

• Faire des tentatives d'application du savoir en tenant compte des circonstances dans lesquelles l'acteur est placé. Un professeur d'agronomie, par exemple, peut interpréter certaines lois d'agronomie pour la pomiculture de la région de l'Estrie. Il peut ainsi tenter d'en rendre les implications opératoires en tenant compte des acteurs impliqués (les fermiers qui cultivent la pomme de la région étudiée). Il tente donc d'appliquer un savoir en tenant compte des circonstances où se retrouvent les cultivateurs concernés.

En bref, ce qui précède veut traduire une idée essentielle : la plus ou moins grande préoccupation de l'agent pour le transfert du savoir à la réalité de l'acteur. Dans la mesure où l'agent est préoccupé de transfert, d'application et d'utilisation du savoir, il choisit des moyens ou des méthodes qui témoignent de sa « sensibilité » au problème de l'utilisation du savoir et qui auront une influence variable sur l'acteur.

6.3.3 L'acteur comme éduqué (valeurs personnelles)

Lorsque l'agent s'adresse à l'acteur dans sa personne considérée individuellement (et non comme membre d'un système ou dans son rôle professionnel), il peut accorder plus ou moins d'attention à l'intégration subséquente des changements chez l'acteur.

Il traduit sa préoccupation pour ce que l'on peut appeler le transfert des apprentissages. Non seulement tente-t-il de faire apprendre la personne-cliente, mais encore, il essaie d'aider la personne à intégrer ses apprentissages. Il peut faciliter ainsi le passage entre le savoir (intelligence) et la conduite de la personne. Il s'agit ici de la différence entre connaître quelque chose intellectuellement et l'intégrer de façon telle que les comportements concrets se modifient (« relier l'aspect moteur à l'aspect cognitif », dirait Kurt LEWIN).

Par exemple, un professeur peut être transformé momentanément à la suite d'une session de formation visant à le sensibiliser à de nouvelles attitudes pédagogiques. Mais, de retour dans son milieu, il peut revenir très tôt à ses anciens comportements. L'agent de changement interviendra en préparant cet « après », en facilitant la consolidation du nouveau changement pour que celui-ci fasse partie intégrante de la personne et ce, en profondeur. Les moyens tiendront alors compte des variables qui vont affecter l'acteur à son retour dans le milieu.

6.3.4 L'acteur comme commanditaire

Lorsque l'agent considère l'acteur comme commanditaire d'une action-projet (i.e., un acteur qui peut influencer, par son support d'autorité et/ou en tant que bailleur de fonds, l'action de l'agent), il est préoccupé non seulement de l'acteur-commanditaire, au moment de l'action, mais aussi par la suite. Trois facteurs influencent les moyens d'action de l'agent :

A) La permanence visée de la sanction de l'acteur-commanditaire

L'agent peut, en effet, se préoccuper de la permanence du support et de la sanction de l'acteur-

commanditaire. Ainsi, l'agent peut tenter d'obtenir la collaboration d'un principal d'école afin de travailler avec les professeurs au développement d'un nouveau mode d'évaluation des apprentissages ; cela implique nécessairement des actions subséquentes dans les classes de l'école. Le support du principal doit acquérir une deuxième dimension : la durée. L'agent peut alors choisir des moyens en fonction de ce rôle d'acteur-commanditaire ; par exemple, il pourrait entraîner les professeurs à rédiger des rapports d'étape précis et clairs à l'intention du principal dont la sanction positive est jugée nécessaire au succès de l'expérience d'évaluation des apprentissages.

B) Evaluation du programme et décisions consécutives

Selon la place accordée au commanditaire, l'agent peut aussi se préoccuper avec lui de l'évaluation de l'action et l'aider à prendre les décisions subséquentes nécessaires. Encore une fois, l'agent peut articuler un certain nombre de moyens à cette dimension. À la suite de l'implantation d'une nouvelle méthode d'enseignement du français, on peut prévoir d'évaluer l'expérience avec le directeur général des études (acteur-commanditaire) afin de vérifier avec lui la validité de la méthode, de sorte qu'il puisse décider de la maintenir ou de l'abandonner.

C) Le raffinement de la problématique du commanditaire

L'agent, dans son action auprès de l'acteur-commanditaire, peut aussi participer à la mise au point de la problématique de celui-ci. Il peut ainsi l'aider à corriger ou à modifier sa perception des problèmes, de leur nature et de la situation globale dans laquelle ils s'insèrent. Non seulement peut-on fournir au commanditaire des moyens d'évaluer une action de l'agent, mais on peut aussi l'aider à articuler toute l'information que l'intervention amènera à la surface du système social. Pour le commanditaire, l'articulation de cette information vient nourrir son image de la situation.

Un principal peut, à partir des événements dont il a été témoin au cours de l'action, fournir au directeur général des informations précieuses qui l'aideront à raffiner sa perception d'une partie du système scolaire, bref, à différencier sa problématique d'ensemble.

Il faut mentionner ici un phénomène important qui appartient à la dynamique des catégories qui précèdent. Il a été fait mention précédemment de la possibilité de la transformation de l'acteur par le moyen en cours d'action. Il faut ajouter que les possibilités de transformation de l'acteur sont encore plus grandes, si l'on tient compte des changements dans le cadre de référence de l'agent lui-même. En effet, l'agent peut utiliser comme cadre de référence, à des moments différents de l'action, des rôles différents du même acteur et cela le conduit à raffiner sa propre problématique. Ainsi, peut-on assister à la mutation du rôle de commanditaire en celui d'initiateur de changement, et d'agent de changement intra-systémique. Cette mutation découle souvent du développement de la relation entre l'agent de changement externe et le commanditaire. L'attention accordée à cette relation permet souvent de développer de nouvelles situations, de nouvelles perspectives qui, en transformant la problématique du commanditaire, transforment son rôle et le conduisent à poser de nouveaux gestes initiateurs de changement.

Chapitre 4

Le modèle d'analyse du changement social en rapport avec les théories existantes sur le changement intentionnel planifié

Le modèle d'analyse des stratégies de changement social que nous venons de décrire constitue, dans la littérature sur le changement planifié, une sorte de précédent.

On trouve, dans la littérature américaine sur les sciences sociales appliquées, des contributions théoriques extrêmement importantes et qui ont marqué le courant du changement planifié. Cependant, elles se réfèrent pour la plupart aux processus du changement social et non pas à l'élaboration d'une stratégie intentionnelle de changement.

Pensons aux nombreuses réflexions théoriques de Kurt LEWIN et de ses collaborateurs sur les processus intrapersonnels qui président au changement des attitudes et des valeurs dans un environnement consacré à la « rééducation (laboratoire, « îlot culturel »). On peut aussi évoquer la réflexion systématique de Carl ROGERS sur le processus de changement personnel et sur la relation d'aide. Mais, si on fait abstraction de certaines tentatives pour transposer au monde des changements intra-organisationnels, les notions lewiniennes d'équilibre semi-stationnaire et de résistances aux changements (PAGES) et les notions psychanalytiques de défense, de résistance, de transfert, etc. (JAQUES), nous sommes encore très loin d'une théorie explicite de la stratégie de changement, surtout quand le changement s'adresse à une cible sous-système dans une organisation complexe. On ne saurait accorder le statut de véritable théorie du changement planifié à la réflexion de LIPPITT, WATSON et WESTLEY (« The dynamics of planned change » — 1958), où l'on propose un parallélisme un peu naïf entre divers types de stratégies de changement et divers types de relations consultant-client dans des systèmes sociaux qui vont de la personnalité individuelle à la communauté humaine, en passant par le petit groupe et l'organisation formelle. Il y a bien dans l'œuvre de LIPPITT, WATSON et WESTLEY un certain nombre d'intuitions théoriques et de rapprochements entre des situations analogues, qui demeurent intéressants, voire stimulants, mais l'allure normative de l'essai en fait, en dernière analyse, une codification de procédures empiriques mises au point par des praticiens du changement planifié, à partir de situations très diverses.

L'absence d'une théorie de la stratégie de changement nous semble liée à deux causes principales : la première, c'est la tendance souvent fâcheuse de plusieurs auteurs (américains) à court-circuiter l'étape proprement scientifique du développement d'un courant de pensée en raccordant l'action concrète auprès des systèmes sociaux à des idéologies très générales. Warren BENNIS est un exemple frappant de cette tendance, où la réflexion intellectuelle semble osciller entre la procédure née du bon sens et les croyances fondamentales de celui qui déclenche de telles procédures, croyances qui, en l'occurence, concernent le caractère démocratique des processus de changement et prônent la supériorité d'une approche empirique et scientifique sur d'autres approches du changement social. Les croyances démocratiques et libérales de Kurt LEWIN ont eu au moins autant d'impact sur la pensée de ses successeurs que les constatations qu'il a faites sur la nature même du changement social ou du fonctionnement des groupes.

L'autre facteur qui expliquerait le retard de la théorie sur la pratique dans le secteur du changement planifié, c'est l'abandon de la dualité « recherche-action » qui caractérisait, à l'origine, l'approche lewinienne. Les « recherches-actions » sont devenues de plus en plus des actions qu'on répète d'une situation à l'autre en s'appuyant sur le fait que certaines de leurs implications ont été soumises à la recherche. Le secteur de l'intervention

psycho-sociologique ou du changement planifié s'est peut-être professionnalisé trop vite, ce qui expliquerait que des praticiens se contentent maintenant de diffuser certaines techniques, certaines méthodes, certaines connaissances, plutôt que d'enrichir la réflexion théorique et la recherche sur les problèmes soulevés par des opérations de changement qu'ils entreprennent.

LAWRENCE et LORSCH regrettent que si peu d'interventionnistes procèdent (préalablement à leurs interventions) à des diagnostics des situations où ils veulent intervenir. Cette carence au niveau du diagnostic nous semble tout à fait reliée à l'autre, plus importante encore, constatée au niveau de la recherche. On rencontre en fait beaucoup plus de consultants et de formateurs dans le secteur du changement planifié que de chercheurs. Les personnes qui réussissent à réconcilier les exigences de ces deux formes de l'activité scientifique sont relativement rares. On peut noter avec satisfaction des exceptions aussi significatives que Chris ARGYRIS. Par ailleurs, même les essais et la littérature dite « scientifique » ne font pas toujours montre de préoccupations véritablement théoriques. Plusieurs des écrits gardent une nette saveur normative et ressemblent à un répertoire des règles empiriques qui ont constitué la principale contribution des théoriciens « classiques » de l'organisation.

Bref, notre modèle d'analyse prétend introduire plus de rigueur et rendre un peu plus objectives les dimensions selon lesquelles on pourrait étudier une stratégie de changement dans son évolution ou comparer entre elles plusieurs stratégies de changement. Cela ne veut pas dire qu'il soit, par rapport à la tradition du changement planifié, ni indépendant, ni contradictoire.

Il est bien évident qu'un grand nombre des dimensions contenues dans le modèle ont vu leur conception et leur définition fortement influencées par plusieurs contributions. Certaines sont empruntées aux théories du changement social d'inspiration lewinienne, mais aussi aux œuvres très respectables de plusieurs spécialistes du changement planifié.

L'objet de ce chapitre est précisément d'essayer de situer les variables de notre modèle par rapport à un échantillon représentatif de textes écrits par des spécialistes du changement planifié, de dégager les aspects précis de dimensions déjà connues que le modèle proposé dans le présent ouvrage reformule et clarifie, et finalement, d'identifier les dimensions du modèle qui n'ont pas de correspondance dans la littérature actuelle sur le changement planifié.

1. Les théoriciens du changement planifié et la notion d'objectif

1.1 Le contenu des objectifs

1.1.1 Les dimensions du système déterminent des objectifs

La notion d'objectif de changement est abondamment employée par les spécialistes du changement planifié mais presque toujours dans une perspective strictement empirique. BECKHARD nous recommande de bien définir le problème avant d'entreprendre une stratégie de changement planifié et d'adopter un objectif qui soit véritablement approprié à la situation dans laquelle la stratégie va se déployer.

BUCHANAN, pour sa part — et il n'est pas le seul à le faire — (voir BENNIS, LIPPITT, WATSON et WESTLEY) recommande que l'objectif de changement soit établi conjointement par le client et l'agent. Cette recommandation traduit très bien le caractère démocratique et coopératif des stratégies proposées par le courant du changement planifié et les distingue des modèles « engineering » d'intervention, en leur donnant leur caractère clinique et coopératif (voir GOULDNER) ; il s'agit d'un processus de changement où l'agent travaille *avec* le client et non pas *sur* le client (voir PAGES).

On pourrait probablement trouver des considérations plus rigoureuses sur la notion d'objectif dans d'autres courants des sciences humaines appliquées à l'organisation. Par exemple, dans les ouvrages théoriques sur le « Management by objectives », ou encore dans les travaux de certains théoriciens de l'organisation formelle, comme MARCH et SIMON.

Mais, dans le courant du changement planifié, la seule tentative de définition rigoureuse de l'objectif, bien que le terme ne soit pas employé comme tel, est due à la plume de LEWIN et de ses principaux collaborateurs. LEWIN nous propose de visualiser l'environnement au sein duquel on veut agir, donc, prélever un objectif, comme un champ de forces. Certaines forces tendent à restreindre l'accroissement du niveau de certaines conduites des acteurs, d'autres forces interviennent pour augmenter le niveau de ces conduites. Implicitement, pour LEWIN comme pour BENNE et BIRNBAUM, le concept spatial de « champ de forces » permet la conceptualisation et même l'opérationnalisation des objectifs de changement dans les termes quantitatifs d'un niveau de conduite, donc, de fréquence de certains comportements dans un certains laps de temps. Une telle conception de l'objectif d'une stratégie de changement respecte les exigences spatio-temporelles que toute notion d'objectif implique, si l'on veut les distinguer des buts généraux, des valeurs, ou d'autres concepts projetés par l'intelligence dans une perspective temporelle future.

Par contre, cette approche de la notion d'objectif nous semble quelque peu restrictive quant aux dimensions de l'environnement qu'elle permet d'intégrer et d'opérationnaliser. Le « niveau d'une conduite » offre comme point d'application aux stratégies de changement des forces sociales qui s'expriment par des conduites individuelles explicites ou leurs composantes internes (les attitudes, les normes, les valeurs personnelles, etc.). Le concept de « niveau de conduite » est limité parce qu'il restreint les objectifs envisagés à certains effets seulement, ceux qu'on peut provoquer sur certaines dimensions de l'environnement (les acteurs) à l'exclusion d'autres dimensions (les structures et la technologie).

La définition de l'objectif que nous avons proposée plus haut s'apparente, quant à son opérationnalité et son caractère spatio-temporel, au concept de niveau de conduite de LEWIN ; elle permet cependant de visualiser et d'opérationaliser éventuelle-

ment des effets portant sur des dimensions plus variées de l'environnement.

LEAVITT prétend à juste titre que les sciences humaines appliquées au changement social ont développé certaines approches (stratégies) qui se distinguent les unes des autres par le fait qu'elles se donnent comme objectifs des dimensions différentes de l'environnement. Bien que toutes ces stratégies, en dernière analyse, reconnaissent comme objectif ultime un accroissement du rendement des organisations visées par le changement, (l'accomplissement à des coûts plus bas de niveaux plus élevés de performance) elles approchent cet objectif ultime en accordant la priorité à certaines dimensions. On trouvera donc des approches structuralistes, technologiques et humanistes du changement social selon la dimension de l'environnement sur laquelle on met l'accent. Pour certaines stratégies, la priorité sera accordée à la structure de l'organisation comme telle, à savoir, le système de division des tâches, la distribution du pouvoir, etc. D'autres stratégies amorcent un processus de changement (dont l'objectif est toujours l'accroissement du rendement de l'organisation) par des tentatives visant à accroître la rationalité des techniques de travail ou du rapport entre la main-d'œuvre et ces techniques. Enfin, d'autres stratégies visent la plus-value de l'organisation par le truchement du développement des ressources des personnes et de la transformation de leurs attitudes ou de leurs modes de relations interpersonnelles.

On pourrait d'ailleurs rendre encore plus complexe cette typologie des stratégies de changement en retenant les trois modalités suggérées par LEAVITT, mais, en subdivisant la catégorie « stratégie humaniste » en deux catégories distinctes et en considérant, d'une part, les besoins ou les acteurs à l'intérieur de l'organisation et, d'autre part, la culture à laquelle ces acteurs participent. On pourrait faire intervenir entre l'aspect technologique et l'aspect structural une catégorie mitoyenne qu'on appellerait « processus et procédures ». On trouvera dans la littérature sur les sciences humaines appliquées aux problèmes du changement social des auteurs qui préconisent des approches mettant l'accent sur l'un ou l'autre de ces cinq leviers déclencheurs de changements sociaux.

Au niveau technologique (dans les termes mêmes de CHIN et BENNE), toutes les stratégies qui mettent l'accent sur la recherche de base ou appliquée et la diffusion de l'innovation dans quelque domaine que ce soit centrent leurs efforts sur la propagation de certaines techniques de travail. Ces techniques, dérivées de connaissances théoriques, ont donné lieu à des expérimentations et à des vérifications, puis à un processus de propagation. Fait à noter, ces stratégies de diffusion des techniques de travail ont toujours plus de succès quand les techniques de travail en question concernent les choses plutôt que les hommes. LEAVITT mentionne enfin d'autres courants qui mettent l'accent sur le changement social par la technique. Le « taylorisme » traditionnel n'est en définitive rien d'autre qu'une tentative pour accroître le rendement des entreprises industrielles par le raffinement des techniques et par l'adaptation plus poussée de la main-d'œuvre aux exigences des techniques de travail et des machines. On trouve des héritiers modernes du « taylorisme » qui s'adonnent à des recherches opérationnelles encore plus raffinées dans le but d'inventer des techniques qui accroissent le rendement des organisations. Dans une perspective analogue, LEAVITT mentionne les recherches de WOODWARD et d'autres théoriciens, qui tentent d'étudier les modèles de corrélation entre certains types de technologies et certains types de structures ou de cultures à l'intérieur des organisations.

Les stratégies qui mettent l'accent sur le facteur personnel (sur les acteurs) peuvent se situer sur deux axes forts différents. GREINER mentionne (de même que BENNIS) que le remplacement du personnel, ou la sélection (voir aussi CHIN et BENNE), peuvent constituer de véritables stratégies de changement. Ces stratégies se préoccupent du facteur humain, en ce sens qu'elles tentent de créer une meilleure corrélation entre les personnes recrutées par une organisation pour accomplir certaines tâches et les exigences de ces tâches, telles qu'elles apparaissent aux gestionnaires ou aux consultants de l'organisation. Une autre stratégie de changement, centrée sur les personnes, peut viser à favoriser des changements individuels chez les acteurs d'une organisation. Ces changements (dans le vocabulaire de CHIN et BENNE) peuvent être faits de façon normative et éducative, en ce sens que la stratégie tente de créer un climat susceptible d'aider les personnes à modifier leurs attitudes et leurs valeurs. Cela implique que certains types de conduite seront revisés à la lumière de nouveaux cadres de référence sociaux, donc, en effectuant un certain nombre de déplacements quant à la fidélité à des groupes de référence. Sur un plan plus cognitif que socio-émotif, on peut également imaginer des stratégies qui s'adressent avant tout aux personnes sous l'angle du développement de certaines de leurs habiletés : habiletés au travail en équipe, à la résolution de problèmes en groupe et même habiletés purement linguistiques, comme tente de le faire aux États-Unis le mouvement de la sémantique générale.

Petit à petit, les stratégies de changement inspirées par la pensée de Kurt LEWIN et de Carl ROGERS, qui ont tenté d'introduire certains changements sociaux dans les organisations par le biais des attitudes, des habiletés et des valeurs personnelles des personnes (des acteurs), ont en quelque sorte mis au défi la philosophie traditionnelle des entreprises (industrielles en particulier) qui tendait à réduire le facteur personnel ou le « côté humain de l'entreprise » pour paraphaser McGREGOR à des dimensions d'efficacité au plan de la tâche. On a de plus en plus pris conscience que la croissance même des personnes pouvait devenir un objectif légitime et un levier important de changement.

Il semble bien que la pensée que Chris ARGYRIS a développée dans ses nombreux ouvrages soit l'expression la plus poussée de cette tendance à accorder droit de cité au développement personnel à côté des objectifs économiques et techniques des entreprises. Cette centration sur la personne est très typique de ce que l'on a convenu d'appeler « la dynamique des groupes appliquée à l'organisation humaine ». Même des stratégies qui s'adressent à des groupes homogènes situés à l'intérieur d'organisations complexes poursuivent d'abord des changements personnels, voyant en eux la source éventuelle de changements institutionnels ou sociaux. C'est le cas, par exemple, pour les stratégies de « sociothérapie de l'entreprise » de PAGES ou de l'adaptation faite par JAQUES du traitement psychanalytique à l'entreprise industrielle.

Pour PAGES, les mécanismes de régulation, c'est-à-dire, des communications plus ouvertes entre les membres d'un groupe et la possibilité d'utiliser les énergies du groupe à des fins constructives, ne peuvent fonctionner que si les personnes prises individuellement deviennent plus congruentes et acceptent de communiquer leur vécu de façon plus permissive. La modification des attitudes et des conduites de l'individu apparaît donc comme un moyen essentiel pour atteindre l'objectif institutionnel.

Pour JAQUES, les résistances au changement sont vues comme des défenses institutionnalisées con-

tre des anxiétés de type paranoïde ou dépressif, anxiétés d'abord et avant tout vécues par des personnes. Ce sont ces personnes qui, à travers le processus du « work-through », peuvent élucider leurs motivations, cesser d'utiliser de tels mécanismes de défense et libérer leurs énergies pour des fins plus constructives.

La culture interpersonnelle et sociale d'un sous-groupe ou d'une organisation envisagée globalement peut être un objectif pour des stratégies de changement. Le courant de la dynamique des groupes appliquée à l'entreprise a connu, sous ce rapport, un itinéraire extrêmement intéressant. Les tenants de « l'îlot culturel » (retrait en un système temporaire en vue d'y effectuer des apprentissages dans un climat privilégié) ont considérablement nuancé leur pensée avec le temps. Au début, LEWIN et ses collaborateurs (voir MILES, par exemple), avaient formulé l'hypothèse qu'il fallait retirer quelqu'un de son système d'origine pour qu'il puisse prendre une certaine distance par rapport au conformisme de son milieu, profiter des renforcements positifs d'un nouveau groupe de référence, pour devenir en quelque sorte une pile chargée qui pourrait retourner dans le système et le transformer. On s'est aperçu qu'une telle stratégie faisait porter à ces individus toute l'ambiguïté et tout le poids du changement. Des auteurs comme WINN et DAVIS ont préconisé alors qu'on prenne la culture interne d'une entreprise comme cible et comme objectif du processus de changement. Ce sont les mœurs mêmes, les modes de relations entretenues entre les personnes, les valeurs reconnues comme légitimes, qu'il faut changer ; les travaux d'ARGYRIS sont un exemple frappant de cette approche centrée d'abord sur la culture interne de l'organisation. Progressivement, on a rapproché les stratégies de changement (de même que les techniques comme le groupe de formation) des systèmes réels où des personnes sont impliquées quotidiennement. On a commencé par organiser des sessions de travail en groupe, réunissant des personnes appartenant à une même entreprise, mais provenant d'unités administratives différentes. Un pas de plus fut franchi dans le sens du rapprochement entre l'îlot culturel et l'organisation lorsqu'on structura des groupes de « familles organisationnelles » ou des groupes « inter-face » (réunissant des unités interdépendantes). L'excellent article de DAVIS (voir « The planning of change ») établit très bien comment on a appris à utiliser les valeurs de la formation en îlot culturel, en veillant davantage aux conditions d'implantation du changement (comme en témoigne le titre de l'article de WINN : « From insight to implementation »).

S'il s'agit dorénavant de modifier la culture même des entreprises (JAQUES dirait : « S'il s'agit d'élucider des défenses institutionnelles et de réorienter les investissements énergétiques vers d'autres cibles à l'intérieur d'un groupe organisé »), de nouveaux problèmes vont se poser aux agents de changement. Certaines théories de l'organisation et des relations humaines vont se charger de formuler de nouveaux objectifs et de nouvelles valeurs pour les organisations formelles.

McGREGOR, LIKERT, ARGYRIS, ROGERS, LEWIN, ont donné son contenu (en plus d'expérimenter certaines techniques de changement) à cette réforme de l'organisation au niveau des valeurs : les principaux traits en sont la centration sur la personne et la démocratisation des relations à l'intérieur de l'organisation. L'organisation pyramidale traditionnelle était essentiellement centrée sur l'ordre, le contrôle bureaucratique, l'accomplissement de tâches segmentaires et ritualisées, la compétition interpersonnelle et inter-groupes, la négation des sentiments au nom de la raison. ARGYRIS, se faisant l'écho de ROGERS et de

LEWIN, propose qu'on réexamine le concept même de l'organisation bureaucratique et qu'on se soucie davantage des coûts prélevés injustement sur le développement des personnes, leur liberté, leur créativité et l'authenticité de leurs relations humaines au bénéfice de la rentabilité à court terme de l'entreprise.

Les processus et les procédures en cours à l'intérieur de l'organisation peuvent également fournir un grand nombre d'objectifs aux stratégies de changement. On trouve des exemples classiques de modification des procédures de l'organisation effectuée dans le but d'atteindre des objectifs de l'ordre de la culture ou même des structures de gestion. Qu'on pense au plan Scanlon dont une des principales implications est d'intéresser l'ensemble de la main-d'œuvre de l'industrie aux profits de l'industrie ou encore aux expériences tentées par McGREGOR visant à impliquer les employés eux-mêmes dans leur propre évaluation. En plus de viser un accroissement de rationalité au niveau des processus de travail, ces stratégies de changement se voulaient aussi des expérimentations par rapport à d'autres dimensions de l'organisation comme (dans le cas du « Merit rating ») la conception des rapports d'autorité sous l'angle de l'évaluation et une répartition différente du pouvoir entre les employés et leurs supérieurs.

Les processus interpersonnels sont très souvent mis en cause par les spécialistes du changement planifié. Pour PAGES, ces processus sont essentiellement de l'ordre des communications et, dans la mesure où ces communications sont ouvertes et permissives, le groupe peut effectuer lui-même la régulation de son activité (auto-régulation) et déplacer une quantité considérable d'énergie vers des cibles extérieures à lui-même. JAQUES prétend que le dépassement de certains mécanismes de défense paranoïdes ou dépressifs permet au groupe de formuler des projets d'action et de mieux contrôler son environnement. À un niveau plus cognitif, BENNE souligne qu'un grand nombre de stratégies de changement visent d'abord le développement chez les acteurs d'habiletés au niveau de la résolution de problèmes puis l'émergence de mécanisme intra ou inter-groupes en vue de faciliter par la suite la solution de certains problèmes de l'organisation. À l'occasion d'une recherche-action ou d'un « groupe de famille »*, il est en effet fréquent que les processus de solution de problèmes en cours dans une organisation donnée soient repensés et profondément modifiés.

Enfin, au niveau des relations d'autorité, de la division des tâches et des rapports inter-groupes, la structure même de l'organisation fournit aux stratégies de changement de nombreux objectifs. LEAVITT mentionne certaines recherches qui illustrent un type de « social engineering » nouveau genre où l'on tente de réorganiser la structure de gestion de l'entreprise pour l'adapter aux exigences technologiques du travail et à la culture macroscopique (les us et coutumes de la région) dans laquelle baignent les acteurs. En vue de modifier les structures de l'organisation, on utilise les résultats de recherches consécutives aux travaux de BAVELAS sur le problème des réseaux de communication à l'intérieur des groupes restreints.

LEAVITT souligne que les nouvelles stratégies orientées vers les personnes (stratégies de type

* On appelle « groupe de famille » la réunion des diverses personnes qui composent une section fonctionnelle d'une organisation (v.g. les ingénieurs de telle section, les membres du service « X », y compris celle ou celles qui y détiennent l'autorité immédiate). Cette réunion dure quelques jours et se tient habituellement hors des locaux de l'entreprise. Les participants utilisent cette période de temps où ils sont dégagés de leurs activités habituelles pour évaluer et modifier au besoin les mécanismes de travail du groupe, étudier les problèmes qui le confrontent et élaborer des plans de solution. Ce travail s'effectue avec l'aide d'un consultant, spécialiste des relations humaines, du travail en groupe et du développement de l'organisation.

humaniste) tendent de plus en plus à se préoccuper de la structure même des rapports au sein de l'organisation, surtout en termes de pouvoir et d'autorité. Il qualifie ces stratégies de « Power equalization approach ». Par exemple, un groupe de famille permet souvent à des personnes situées à des niveaux hiérarchiques différents de se communiquer un type de « feedback » qui parvenait rarement aux échelons supérieurs de l'organisation traditionnelle. L'objectif « égalisation du pouvoir » prend alors la forme de l'aménagement d'une véritable responsabilité collégiale « opérationnelle », sinon juridique. À partir du moment où le climat devient coopératif et permet certaines confrontations, il devient possible, par l'affrontement ouvert de certains problèmes, de songer à l'établissement d'une véritable participation à l'intérieur de l'organisation.

Cependant, LEAVITT signale que les applications de la dynamique des groupes à l'organisation, sous forme de groupes homogènes ou de « groupes de famille », sont limitées quant à l'atteinte de leurs objectifs d'égalisation du pouvoir et de démocratisation. On parle beaucoup de détermination en commun des buts et des politiques, mais personne n'a encore véritablement posé le problème des limites structurales de la participation dans une organisation complexe. D'ailleurs, grande est la tentation de manipuler et de donner un contenu purement émotif à la participation en créant chez les acteurs l'impression qu'ils participent quand, de fait, ils n'ont aucune prise effective sur les processus formels de décision. En réalité, le modèle de décision « consensuelle » qui prévaut dans les groupes de formation ne saurait donner lieu à un transfert direct dans l'organisation. Il faudrait développer des représentations beaucoup plus complexes du processus de décision pour rendre compte de sa très grande diversité dans une organisation formelle de grande dimension.

1.1.2 Le problème de la séquence entre les objectifs

Presque toutes les stratégies de changement sont axées sur un objectif central prioritaire situé dans une chaîne de causalité où l'on retrouve en succession plusieurs autres objectifs. Pour PAGES, l'amélioration des communications est l'objectif premier du socio-thérapeute, de façon à ce qu'elle débouche d'elle-même sur une réorganisation des investissements énergétiques du groupe sur des cibles situées à l'extérieur de ses propres frontières. De la même façon, chez JAQUES, l'élucidation des mécanismes collectifs de défense libère des énergies qui seront mises au service de la tâche. L'objectif ultime demeure l'accroissement des investissements des individus et des sous-groupes dans des tâches utiles, donc, ordonnées à l'accomplissement des objectifs globaux de l'organisation. Les expériences de McGREGOR sur le système d'évaluation du rendement des employés et l'expérimentation du plan SCANLON dans ses aspects financiers et dans ses mécanismes de consultation informelle, se voulaient des façons d'approcher des problèmes relatifs à la structure des rapports entre les participants de l'organisation et les valeurs de base qui président à ces rapports. Un des postulats au moins implicite des tenants des stratégies de type humaniste s'énoncerait comme suit : l'accroissement des habiletés ou la modification des habitudes des employés parvient d'elle-même à influencer positivement les conduites nécessaires à l'accomplissement des tâches, donc, le rendement. ROETHLISBERGER et DICKSON prétendent en effet que l'accroissement de la satisfaction et l'amélioration du « moral » des employés se traduisent par un rendement accru au plan de la tâche.

Le concept de recherche-action, présenté par LEWIN et adopté par plusieurs de ses collabora-

teurs, implique une relation linéaire de plusieurs objectifs dans une chaine de causalité. La mise à jour de certaines informations sur l'état d'un système peut être un moyen de déclencher des prises de conscience dans un groupe ; de telles prises de conscience peuvent, à leur tour, mettre en branle un processus de solution de problèmes qui débouchera finalement sur l'amélioration des processus de travail du groupe ou sur l'amélioration des rapports entre le groupe et d'autres sous-groupes à l'intérieur de l'organisation.

La plupart des théoriciens du changement planifié, tout en privilégiant certains objectifs, n'excluent pas de leurs préoccupations une pléiade de facteurs que leur stratégie n'atteint pas de prime abord. D'ailleurs, le problème de la causalité en chaine fait l'objet, depuis un certain temps, de réinterprétations très intéressantes. Mentionnons, entre autres, le concept de « stratégie socio-technique » de changement préconisé par TRIST et DAVIS. TRIST prétend qu'il faut se représenter l'organisation, à la fois en termes techniques et sociaux et que toute tentative de changement doit s'adresser simultanément à des dimensions techniques et sociales. Il ne s'agit pas de modifier la situation uniquement du point de vue des techniques, comme le prétend TAYLOR, pour que les ouvriers donnent un meilleur rendement. Il ne suffit pas non plus, comme l'ont proposé ROETHLISBERGER et DICKSON, d'augmenter la satisfaction personnelle des employés. Plusieurs aspects de la situation doivent être modifiés en même temps, de sorte que le progrès d'ensemble de l'organisation ou du sous-système s'accomplisse avec une dépense minimale d'énergie.

La pensée de TRIST sur la simultanéité des objectifs de changement organisationnel et social met également en cause la séquence temporelle des diverses interventions d'une stratégie. Les stratégies rationnalistes ont toujours mis l'accent sur les étapes préliminaires des processus de changement : la recherche, la mise au point d'une technique, la diffusion et finalement l'adoption ; adoption qui devient très souvent problématique parce qu'elle n'atteint pas un degré de permanence suffisant pour que le changement soit irréversible. Le peu de préoccupation pour l'implantation et la durabilité des nouvelles conduites relatives aux techniques de travail explique probablement l'échec des stratégies centrées sur la diffusion de l'innovation. La séquence temporelle anticipée par le stratège s'arrête au moment où précisément, elle devrait amorcer une nouvelle phase. Quand la clientèle a été sensibilisée à l'utilisation d'une nouvelle technique, la tâche est loin d'être terminée. Elle recommence dans une perspective différente, celle des conditions qui favorisent ou empêchent l'adoption durable de la technique proposée à la clientèle.

À cet égard, la séquence temporelle des stratégies normatives-éducatives (en particulier celles nées de la dynamique des groupes) est plus réaliste. Les travaux de DAVIS prouvent qu'on se préoccupe autant, sinon plus de l'implantation dans le système réel des apprentissages faits en îlot culturel, que des méthodes pour susciter de tels apprentissages. Le monde symbolique et intentionnel du savoir est davantage confronté aux contingences de la vie quotidienne des personnes auxquelles on a proposé certains changements. Les stratégies normatives-éducatives tendent à accroître considérablement la perspective de temps dans laquelle se placent agents et clients au moment d'entreprendre les diverses étapes d'une stratégie de changement. La situation concrète du client, dans le système social dont il provient, préoccupe davantage les agents de changement qui visent à transformer les organisations formelles.

1.1.3 L'intégration des objectifs particuliers aux objectifs globaux et aux valeurs de l'agent

Toutes les stratégies de changement décrites dans la littérature visent à augmenter le rendement du système-client, que celui-ci soit une organisation bureaucratique, une industrie, un mouvement social. C'est le problème de l'accroissement du rendement qui conduit le système-client à rechercher une relation de coopération avec un agent de changement extérieur, par exemple, un consultant. Cependant, cet objectif (le rendement) ne monopolise pas autant qu'on pourrait le croire les préoccupations subjectives des agents de changement et cela nous amène à parler du problème des valeurs et des intentions de ces agents.

Pour un grand nombre d'agents, le développement des personnes et leur épanouissement à l'intérieur de l'organisation constituent des objectifs aussi importants que le rendement comme tel. Certains agents (notamment BLAKE, avec sa théorie du style de gestion « convergent » où les exigences de la tâche et les besoins personnels n'entrent pas en conflit) tentent de réconcilier la recherche de l'efficacité d'une part et le développement des personnes de l'autre. Certains autres théoriciens suggèrent, (c'est le cas d'ARGYRIS), que des conditions favorisant le développement optimal des personnes ne peuvent que favoriser, à long terme, l'atteinte des objectifs de l'organisation considérée globalement.

Ce point de vue n'a cependant rien d'une démonstration irréfutable et, selon LEAVITT, le problème reste entier. Il n'est pas impossible que le développement de la personne et l'atteinte des objectifs de rendement de l'organisation soient en contradiction partielle. C'est ce que prétend ETZIONI lorsqu'il affirme qu'une organisation ne peut fonctionner optimalement qu'en comptant sur une aliénation minimale consentie par ses membres par rapport à certains de leurs besoins.

Il reste qu'un grand nombre d'agents de changement, bien que soucieux de l'atteinte des objectifs de l'organisation cliente, sont mûs par des valeurs qui ne coïncident pas parfaitement avec le rendement.

Le développement des personnes est un de ces objectifs. Un autre est l'introduction dans l'entreprise d'une idéologie de participation et de démocratie, dont les rapports avec la rentabilité restent à démontrer dans une large mesure.

Mis à part les aspects proprement idéologiques des valeurs et des intentions des agents de changement, ceux-ci poursuivent un certain nombre d'objectifs à très long terme, qu'on pourrait qualifier avec BENNIS de « méta-valeurs », en même temps qu'ils sont centrés sur l'atteinte de résultats plus apparents et à court terme.

Pour les théoriciens de la formation en îlot culturel, ces méta-valeurs s'expriment dans des thèmes comme : « Apprendre à apprendre », « Apprendre aux personnes non seulement des contenus mais aussi le processus même de l'apprentissage », de sorte qu'ils puissent utiliser le processus dans d'autres situations. Un programme de formation aux relations humaines pour les enseignants d'une commission scolaire donnée, entraîne, à court terme, l'amélioration, mais de surcroît, habilite ces personnes à renouveler elles-mêmes certaines conditions de l'organisation scolaire pour les mettre en accord avec leurs besoins. La plupart du temps, les agents de changement qui s'inspirent des traditions lewiniennes et rogériennes visent, comme méta-valeur plus ou moins explicite, l'égalisation progressive de leurs relations avec leurs clients.

ils cherchent à faire accéder des clients à un degré d'autonomie suffisant pour affronter et résoudre leurs problèmes sans avoir recours à l'agent externe. Les tentatives de plus en plus fréquentes tendant à mettre sur pied des groupes d'agents de changements internes sont significatives de cette orientation vers l'autonomie des clients par rapport aux consultants extérieurs.

1.2 La littérature sur le changement planifié et les aspects formels du concept d'objectif

Les catégories de complexité, d'amplitude, de dimension macroscopique, de caractère implicite ou explicite, de mise en opérations et de symbolisme des objectifs, détaillées dans l'analyse constituent peut-être un apport significatif à la théorie des stratégies de changement. Dans l'ensemble des ouvrages que nous avons parcourus, on ne traite pas des aspects formels du concept *d'objectif de changement* ; c'est encore là un signe de la relative absence d'une pensée théorique en matière de stratégies de changement social.

On peut évidemment, de l'extérieur, évaluer la complexité ou la simplicité des stratégies présentées par les auteurs, mais eux-mêmes n'évaluent pas leurs stratégies à l'aide de telles dimensions formelles. Bien entendu, la stratégie du laboratoire en relations humaines de type « instrumenté » (BLAKE et MOUTON) constitue une stratégie beaucoup plus simple que la recherche-action préconisée par CHIN et BENNE ; de même que les recherches de type « temps et mouvement » (TAYLOR) simplifient beaucoup plus l'expérience de l'homme au travail que les travaux récents sur la définition des tâches, travaux qui gravitent autour des concepts d'enrichissement et d'élargissement des tâches.

En ce qui regarde les concepts d'*amplitude* et de dimension *macroscopique* ou *microscopique* de l'objectif de changement, ceux-ci pourraient être utilisés avantageusement au niveau de l'élaboration de schèmes qui rendraient comparables entre elles diverses stratégies de changement. On ne peut s'empêcher d'être sceptique devant les tentatives de certains auteurs (BUCHANAN, par exemple) pour évaluer des stratégies de changement en les comparant les unes par rapport aux autres. Il faut, au préalable, établir l'ampleur des objectifs des stratégies comparées et préciser le niveau de l'organisation où se situait la problématique qui a présidé à la mise en œuvre de telles stratégies.

Nous avons tenté une définition opérationnelle de l'amplitude des objectifs en termes d'effets durables ou nombreux, essentiels ou accidentels et d'effets projetés sur des environnements de dimensions variables, qui peut permettre de contrôler l'aspect « amplitude » au moment de comparer entre elles diverses stratégies de changement. Quand BUCHANAN affirme que les stratégies qui ont obtenu la sanction positive de l'autorité ont davantage réussi, on pourrait lui répondre que l'ampleur des objectifs doit être considérée comme une importante variable intermédiaire. Il peut être d'autant plus important de se soucier des liens inter-systémiques verticaux ou horizontaux quand l'ampleur des objectifs de stratégie de changement implique des effets facilement visibles, donc, des répercussions sur d'autres sous-systèmes.

Des considérations analogues pourraient être faites à propos du caractère macroscopique ou microscopique des stratégies. Les critères d'évaluation des stratégies macroscopiques sont plus difficiles à mettre au point que ceux d'une stratégie microscopique. En effet, il est relativement facile de vérifier si les pratiques de travail en groupe se sont améliorées au sein d'une petite unité. Par contre, comment peut-on évaluer avec précision l'impact

d'une intervention effectuée au plus haut niveau d'une entreprise et étendue sur une longue période (de temps) qui peut affecter l'ensemble de la vie de l'entreprise ? Les unités de mesure permettant de comparer des stratégies situées à différents niveaux d'abstraction ne sont pas de même dimension.

2. La nature des moyens d'action préconisés par les théoriciens du changement planifié

2.1 Les moyens au plan du contenu
2.1.1 et 2.1.2 Moyens immédiats et réels par opposition à médiats et intentionnels

Une quantité appréciable d'auteurs ont tenté d'analyser théoriquement ou de dégager de certains plans d'action la nature et l'impact des moyens utilisés dans une stratégie de changement. Leurs analyses concernent divers types de stratégies de changement évoquées dans la littérature (BENNE, CHIN, LEAVITT) ou portent sur leurs propres modèles de stratégie (JAQUES, BLAKE & MOUTON, FOX, JUNG & LIPPITT, GOLEMBIEWSKI & BLUMBERG, SCHMUCK, RUNKEL & LANGMEYER).

En général, les auteurs mentionnés distinguent les divers types de stratégie à partir de critères qui leur sont propres. Ainsi, CHIN et BENNE distinguent divers types de stratégie à partir des valeurs qui les sous-tendent et de la conception de l'homme. Quant à LEAVITT, les distinctions qu'il tente de faire entre les types de stratégie de changement portent davantage sur les différences de points d'entrée dans le système, l'importance relative accordée à ces points d'entrée et les valeurs sous-jacentes. Mais les façons de distinguer les stratégies comportent souvent des références à la nature des moyens utilisés.

De fait, la plupart des stratégies utilisées se rapprochent davantage des intentions des acteurs visés pour atteindre les objectifs. CHIN et BENNE parlent de stratégies empiriques et rationalistes (où on postule que l'homme est un être d'abord rationnel) comme la recherche de base en éducation et la diffusion de l'innovation, ils décrivent aussi des stratégies normatives et éducatives où le changement provient d'une prise de conscience du « vécu » réel et d'une remise en question des attitudes et des valeurs personnelles, remise en question dont on souhaite une application dans le

système réel ; d'autres familles de stratégies normatives-rééducatives tentent davantage d'améliorer les capacités, les structures et les processus de solution de problème à l'intérieur du système.

En bref, la littérature sur le changement planifié décrit des stratégies qui, pour la plupart, présentent des caractères médiats et intentionnels et qui sont davantage préparatoires par rapport à une action dans le système réel. Plus tard, on voit apparaître dans la littérature une préoccupation croissante pour l'insertion des actions de l'agent dans le système réel. Ainsi, on rapporte des stratégies (voir des auteurs comme DAVIS, GOLEMBIEWSKI et BLUMBERG, SCHMUCK, RUNKEL & LANGMEYER et plusieurs autres) qui tentent de se rapprocher de la réalité du système social et d'encadrer des actions plus immédiates qui tentent d'affecter la culture même du système social.

Les distinctions apportées par la revue de la littérature faite par LEAVITT peuvent être ici une source d'enseignement intéressant. Lorsqu'il distingue entre les stratégies structuralistes, technologiques ou humanistes, LEAVITT, le fait quant aux points d'entrée qu'elles utilisent et aux systèmes de valeurs qu'elles proposent. On retrouve facilement à travers les théories structuralistes (qui portent sur la centralisation ou la décentralisation des pouvoirs de décision), tout le courant de l'« engineering » social et des réseaux de communication (BAVELAS). Ces dernières théories rejoignent davantage le système réel dans son fonctionnement quotidien. Dans ce sens, on pourrait les qualifier davantage d'immédiates par opposition à médiates. Les théories plus technologiques qui se concrétisent dans l'organisation scientifique du travail (TAYLOR) et ses versions modernes sur la recherche opérationnelle, comportent des caractéristiques semblables. Elles sont d'abord et avant tout centrées sur le système et coïncident avec une action directe dans le système réel. Ce sont plutôt les stratégies de type humaniste, qu'elles soient manipulatrices ou qu'elles visent l'égalisation réelle du pouvoir, qui comportent des caractères médiats et intentionnels. Ces stratégies, qui empruntent aux théories de ROGERS, de McGREGOR et d'ARGYRIS, et qui tentent d'influencer la distribution de l'influence à l'intérieur du système, sont plus médiates par rapport à l'atteinte de leurs objectifs ultimes et centrées sur les phases préparatoires d'un processus de changement, souvent parce qu'elles visent d'abord la transformation des personnes.

Il est intéressant de remarquer que c'est le courant « human relations » qui, à l'origine, présente une approche davantage intentionnelle et médiate. C'est également ce courant de pensée qui, dans ses développements plus récents, tentera de s'insérer dans le système réel et de s'articuler davantage à la réalité concrète et immédiate, au lieu de limiter l'intervention à la rééducation en îlot culturel et de souhaiter le transfert des apprentissages.

Mais, nous devons apporter quelques nuances ; en effet, il ne faut pas croire que les stratégies de type structuraliste ou technologique soient entièrement centrées sur la réalité immédiate. Qu'elles empruntent aux mouvements de l'« engineering » social ou de la recherche opérationnelle, elles gardent des aspects médiats et interviennent souvent à des phases préparatoires à l'action. Mais, les revues de littérature entreprises à la fois par LEAVITT et par CHIN et BENNE traduisent une préoccupation moindre pour les caractéristiques des stratégies qui sont proprement de l'ordre des moyens. Ce sont des développements plus récents dans le domaine du changement social qui font apparaître des préoccupations de plus en plus grandes à ce niveau.

Le modèle de BLAKE & MOUTON propose la transformation des styles de gestion (moyens plutôt médiats et intentionnels), mais la transformation du style de gestion de certains acteurs du système réel (aspects plus immédiats et réels) et, comme le modèle de JUNG, FOX & LIPPITT, marque une attention croissante à la suite des opérations de formation (en elles-mêmes médiates) et à l'encadrement des tentatives d'application. Globalement, ces auteurs sont moins centrés sur les valeurs de rééducation normative et se tournent vers les dimensions concrètes des systèmes sociaux et vers l'amélioration très pragmatique de ces derniers.

Dans le même sens, GOLEMBIEWSKI et BLUMBERG proposent un modèle où la confrontation directe de différents groupes d'acteurs d'un système est une caractéristique majeure d'une stratégie de changement. Il faut mentionner les travaux importants de Sheldon DAVIS où une stratégie de changement centrée sur les acteurs se transforme progressivement en une stratégie de changement centrée sur l'organisation comme un tout. Le programme auquel DAVIS s'est associé se distingue par la mise au point de moyens de plus en plus rapprochés des situations concrètes du système réel. La formation en îlot culturel devient une force d'appoint, alors qu'auparavant, elle constituait la presque totalité des programmes d'action.

La théorie du processus rééducatif de Kurt LEWIN est un événement important dans la littérature du changement planifié ; elle s'articule à partir des concepts de base suivants :

a) La nécessité d'ancrer le processus rééducatif dans la culture de la personne ;

b) La nécessité de se centrer sur les trois aspects majeurs de la psychologie de la personne (cognitif, valoriel et moteur).

c) L'îlot culturel comme moyen de changement (le retrait temporaire du milieu et de la culture facilite la remise en question des attitudes, des valeurs, bref, la rééducation).

Cette théorie du changement personnel influencera puissamment le style de stratégies de changement en les centrant sur les personnes qui seront vues comme des « atomes chargées » (retirées du système, rééduquées et réintroduites dans le système) appelées à devenir à leur tour sources du changement. Ainsi, c'est sur elles qu'allait reposer toute l'ambiguïté inhérente au changement.

Plus tard, apparaîtront des problématiques concernant le système lui-même. Ce n'est plus uniquement la *personne en situation*, mais c'est la *situation elle-même* que les stratégies de changement vont tenter d'influencer. BUCHANAN souligne la nécessité pour la stratégie de tenir compte des réalités concrètes auxquelles les personnes seront confrontées à la suite des stages en îlot culturel.

Les travaux de SCHMUCK, RUNKEL & LANGMEYER expriment bien la tendance, de plus en plus répandue, à réconcilier les aspects médiats (la formation des acteurs en présence) et les aspects immédiats et réels (confrontation des acteurs et des sous-systèmes entre eux). Alors qu'à l'origine, plusieurs stratégies sont évaluées quant à leurs effets sur les valeurs de la personne, les stratégies plus récentes laissent apparaître, chez un nombre croissant d'agents de changement, l'intention d'insérer davantage leur action dans la trame quotidienne de la vie des organisations.

2.1.3 La distance entre les moyens et le système

Rattachés aux concepts d'intentionnalité ou de réalité, de préparation ou d'exécution de l'action, les

concepts de « distance physique et de distance culturelle » entre les moyens employés et le système social sont non moins importants. Les stratégies qui visent davantage les acteurs et leur rééducation utilisent des moyens (îlot culturel) qui, au moment de la mise en œuvre, se situent à une distance relativement grande du système. Lorsque les moyens-actions d'une stratégie rejoignent davantage la réalité de l'organisation sociale, elles conduisent à des confrontations entre les acteurs du système (par exemple, le groupe de famille) et sont à une distance physique et culturelle plus petite du système concerné. Ici, la rééducation ne se fait pas par des processus de déclenchement éloignés des systèmes, mais par des actions directes à l'intérieur du système lui-même. Le recours à des stratégies axées sur la réalité du système entraîne généralement l'usage de moyens culturellement et physiquement plus rapprochés.

2.1.4 La durée de la mise en œuvre des moyens

La durée propre de la mise en œuvre des moyens qu'une stratégie emploie ne fait pas l'objet de considérations explicites dans la littérature ; pourtant, les travaux de DAVIS, JAQUES, JUNG, FOX, LIPPITT et même WINN mentionnent l'importance de la dimension temporelle. Pour WINN, cette préoccupation se traduit en finalisant les moyens employés à la transformation progressive de *toute* la culture d'une organisation ; voilà certes qui constitue une mutation radicale de la perspective de temps. La dimension temporelle est aussi présente à travers les préoccupations pour la mise en place de mécanismes pour encadrer et suivre les opérations de déclenchement. D'autres auteurs s'inquiètent du transfert des apprentissages, donc, de la durabilité des effets des stratégies centrées sur la rééducation (HARRISON, BUNKER, TOULOUSE et ECHECOPAR).

2.1.5 Type et quantité de ressources impliquées

Cette dimension ne se retrouve nulle part dans la littérature sur le changement planifié.

2.1.6. Processus intra-personnels déclenchés

Quels que soient les moyens déployés par une stratégie de changement, ils traduisent toujours un certain nombre de valeurs et de conceptions qui s'appliquent finalement à la personne des acteurs impliqués par les opérations de changement. De telle façon de considérer les acteurs découle une façon de miser sur les processus intra-personnels de ces acteurs. La plupart des théories dites « structuralistes ou technologiques » (telles que présentées par LEAVITT) traduisent une conception de la personne qui met l'accent sur les aspects rationnels ; les moyens que ces stratégies utilisent font d'abord appel aux processus rationnels des acteurs concernés. D'autres stratégies étiquetées « normatives-rééducatives » par CHIN et BENNE, ou « humanistes », par LEAVITT, reposent sur une conception différente de la personne, qui tient davantage compte des aspects socio-émotifs chez les acteurs, et deviennent parfois manipulatoires si les fins de l'agent ne sont pas suffisamment explicites. Quoique CHIN et BENNE ne distinguent pas différents types de stratégies selon les processus intra-personnels très variables qu'elles mettent en cause, LEAVITT distingue nettement les stratégies qui utilisent de façon manipulatoire les processus socio-émotifs des acteurs et celles qui remettent vraiment en cause la distribution du pouvoir.

Les aspects de la personne (donc, des processus intra-personnels) sur lesquels une stratégie peut miser sont à la base même des distinctions faites par CHIN et BENNE entre les stratégies (normatives, éducatives, rationalistes et coercitives).

Plusieurs stratégies normatives et rééducatives ont aussi tendance à être manipulatoires. Les tout premiers travaux de LEWIN, comme ceux de COCH & FRENCH, constituent d'ailleurs des exemples intéressants. Les diverses stratégies de changement ont tendance à tenir compte de plus en plus des processus intra-personnels, non seulement rationnels, mais aussi socio-émotifs. Dans la mesure où les stratégies ont donné une place importante aux acteurs, elles ont accordé plus d'attention aux aspects socio-émotifs. Par exemple, les travaux de NEFF, de BLAKE & MOUTON, misent à la fois sur les aspects cognitifs, en enseignant des nouveaux styles de gestion, mais aussi sur les dimensions affectives, en proposant une série de méthodes de formation et de rééducation.

Les travaux de LEWIN sont à l'origine de tout un courant de pensée qui accordera une part importante aux processus socio-émotifs et ont contribué à l'émergence du postulat de base des théories dites normatives-rééducatives, décrites par CHIN et BENNE. Les habitudes des personnes sont avant tout sociales ; pour que le processus de rééducation axé sur les attitudes et les valeurs parvienne à modifier les personnes, celles-ci doivent effectuer des prises de conscience au niveau des normes et des sentiments.

Que les stratégies humanistes soient manipulatrices ou qu'elles visent vraiment l'égalisation du pouvoir, elles utilisent différents processus socio-émotifs. Par exemple, les sentiments d'appartenance et de loyauté à un groupe se voient conférer le rôle de facilitateurs de changement.

L'apport de LOOMIS sur le conditionnement par l'élaboration d'un système de récompenses et de punitions, la théorie de PAGES basée sur le concept d'autorégulation (c'est-à-dire, l'ouverture du système social à un flot continu de communication dans tous les sens, de façon à permettre l'autorégulation du système) impliquent la personne dans toutes les dimensions. Le modèle socio-analytique de JAQUES (aspects conscients et inconscients des comportements des acteurs) et les postulats de SCHMUCK, RUNKEL et LANGMEYER (nécessité pour les acteurs de trouver des récompenses intrinsèques à leurs actions pour contribuer avec succès au développement du système) sont d'autres approches qui utilisent, à des degrés divers, des processus intra-personnels comme leviers de démarrage des processus de déclenchement d'un changement d'attitude.

2.1.7 Mode de relations agent-acteurs

Quelles que soient les valeurs et les conceptions de la personne qui les sous-tendent, les stratégies peuvent se distinguer quant à deux autres dimensions importantes : la préoccupation de l'agent pour *faire prendre des décisions* par des membres du système visé et la préoccupation de l'agent pour la *diffusion de l'information*.

Ainsi, la place que l'on donne à ces deux orientations et les façons dont elles s'expriment à travers les moyens utilisés par la stratégie, peuvent nous permettre d'identifier des différences entre les stratégies mentionnées par les théoriciens du changement planifié. BENNIS propose une typologie des processus de changement à partir des variables « partage du pouvoir » et « diffusion de l'information ». Le courant « human relations » constitue, quant au problème du pouvoir, un modèle plus coopératif et démocratique que celui, plus coercitif et bureaucratique des stratégies de changement dérivées des théories structuralistes ou technologiques, même si, dans certains cas, celles-ci sont davantage centrées sur l'information (modèle « engineering » de GOULDNER). Les théories de LEWIN et de ROGERS vont

faire éclore un type de stratégies de changement où la prise de conscience et le développement de l'acteur s'effectuent par l'entremise d'une relation de collaboration entre l'agent et l'acteur.

Par ailleurs, l'information, son contrôle ou sa diffusion, prennent une place importante dans un grand nombre de stratégies de changement par la diffusion des innovations. On rencontre (NEFF) un modèle où la cueillette, le traitement et la transmission de l'information comme « feed-back » au système concerné sont les principales étapes de la stratégie. Les travaux les plus récents tentent d'articuler et d'intégrer la prise de décision et la diffusion de l'information. Les agents de changement se soucient de diffuser du savoir et de l'information mais aussi d'influencer ceux qui détiennent le pouvoir à travers un mode de relation de type coopératif-démocratique. De plus en plus, on tente d'établir sur des bases coopératives les relations entre l'agent de changement et les divers acteurs du système. Cette relation de collaboration entre agent et client sera mentionnée par des auteurs tels que JAQUES, LEAVITT, PAGES, GOLEMBIEWSKI & BLUMBERG, BENNE & BIRNBAUM, BLAKE & MOUTON, BENNIS, GOULDNER, LIPPITT, WATSON & WESTLEY.

2.2 Les théories du changement planifié et la forme des moyens

La distinction apportée par le modèle d'analyse entre le contenu et la forme des moyens se retrouve dans certains travaux récents sur le changement planifié dans des considérations sur l'arrangement formel des moyens entre eux, à l'intérieur d'un programme ou d'une séquence.

Les stratégies qui tiennent davantage compte des aspects humains des systèmes sociaux tentent d'accorder les moyens utilisés aux caractéristiques générales du système lui-même. BUCHANAN, par exemple, met le rythme (2.2.4) des actions entreprises par l'agent en rapport avec les possibilités du développement du système. Le concept d'adéquation entre les moyens utilisés et les objectifs poursuivis apparaît dans les travaux de MILES. DIONNE présente également deux notions intéressantes : il s'agit de la mise en place d'un mécanisme permettant au système d'atteindre les buts qu'il choisit et la création de rôles nouveaux et définis en fonction même de l'implantation du changement dans toute stratégie qui veut vraiment rejoindre la réalité du système social.

Les concepts d'adéquation de moyens (de rationalité fonctionnelle — 2.2.1 — ou structurale — 2.2.2), d'intensité organismique (2.2.3) inhérente au moyen, de rythme (2.2.4) semblent être des dimensions du modèle d'analyse qui ne trouvent pas de correspondances dans la littérature sur le changement planifié. Ces dimensions ne sont pas complètement absentes de la littérature, mais elles ne font pas l'objet de développements systématiques. Par ailleurs, des dimensions comme l'intensité organismique inhérente à des moyens d'action ont fait l'objet d'études en dehors du champ spécifique des stratégies de changement planifié. Les travaux de MCLUHAN sur les média « chauds et froids » se réfèrent à l'intensité organismique des média de communication.

3. Les interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs dans la littérature sur le changement planifié

La pensée développée dans notre modèle à propos du problème de la réinterprétation des moyens et des objectifs au cours de l'action est redevable aux théories et aux recherches des sociologues fonctionnalistes qui se sont attaqués aux problèmes de l'organisation formelle (en particulier, les travaux de Robert K. MERTON, de Phillip SELZNICK et d'Alvin W. GOULDNER).

MERTON a été le premier à s'arrêter au problème des effets non prévus de l'action sociale, effets qu'il a nommés « fonctions latentes ». Il a d'ailleurs magnifiquement utilisé ce concept dans son analyse du phénomène bureaucratique. Son étude démontre comment des moyens visant une meilleure rationalité dans la bureaucratie secrètent en quelque sorte des effets non prévus qui inhibent l'atteinte des objectifs de l'organisation bureaucratique. Il s'agit du syndrome de la ritualisation bureaucratique. Dans la même ligne de pensée, GOULDNER a démontré comment certains comportements au niveau de l'établissement de règles à l'intérieur de la bureaucratie pouvaient avoir des effets à la fois heureux ou malheureux. Des gains enregistrés par rapport à certains objectifs de l'organisation bureaucratique peuvent se commuer en pertes quand on examine leurs effets sur d'autres objectifs. Par exemple, l'établissement de règles peut combattre l'apathie de la main-d'œuvre et stimuler la production ; mais, qui dit « règles » dit « définition de quotas ». Les quotas engendrent momentanément un progrès mais constituent à la longue un facteur de freinage de la production.

SELZNICK a démontré pour sa part comment la mise en œuvre d'un appareil conçu à l'origine pour jouer des rôles exclusivement instrumentaux et au service des objectifs fondamentaux de l'organisation génère un nombre considérable d'exigences fonctionnelles qui finissent par contrecarrer l'atteinte même des objectifs. Ces réflexions se rapprochent de celles de Robert MICHELS sur la loi de fer de l'oligarchie au sein des partis politiques où l'appareil prend petit à petit le contrôle de l'organisation (au départ démocratique) d'un parti politique.

La signification que nous donnons aux catégories d'analyse relatives aux interactions entre les moyens et les objectifs diffère sensiblement de l'approche de SELZNICK, ne serait-ce que parce que, à notre avis, les effets seconds (imprévus) des actions entreprises pour atteindre certains objectifs ne sont pas toujours nécessairement inhibiteurs. Si on en croit un des tenants de la pensée fonctionnaliste (GOULDNER), celle-ci fait montre d'un certain pessimisme. Il peut fort bien arriver que des effets imprévus facilitent l'atteinte de certains objectifs ou que, tout simplement, ils n'aient aucun effet sur les objectifs en question.

4. La dimension « acteurs » dans les théories sur le changement planifié

Peu de travaux s'attardent au rôle spécifique des acteurs du système social visé par les stratégies de changement planifié. Les aspects les plus fréquemment mentionnés sont relatifs aux acteurs perçus à travers les cadres de référence de l'agent de changement.

À ce sujet, la littérature est assez diversifiée : plusieurs auteurs voient dans l'acteur (le client) un éventuel agent de changement, un éduqué ou un consommateur de savoir, mais peu de stratégies de changement explicitent vraiment ces diverses alternatives. Peu de travaux utilisent le rôle de « commanditaire » et élaborent des stratégies par rapport à ce rôle possible de l'acteur. Les premières stratégies de changement (les plus anciennes) confinent le client à des rôles de « consommateur de savoir ». Progressivement, les stratégies « humanistes » s'adresseront à lui comme personne et tenteront de le rejoindre dans ses valeurs personnelles, donc, dans un rôle d'éduqué. Les développements subséquents des théories humanistes (DAVIS, WINN, etc.), vont davantage s'adresser à l'acteur en tant qu'agent de changement interne au système et en tant que collaborateur. C'est là une des caractéristiques importantes des stratégies qui débouchent sur le développement des organisations (voir travaux de DIONNE, KATZ, BENNIS, BENNE & CHIN et de BUCHANAN).

Il est intéressant de remarquer comment le cadre de référence de l'agent détermine en définitive les caractéristiques des stratégies de changement. Le rôle dans lequel l'agent projette l'acteur indique très fidèlement la nature même des stratégies de changement. Ainsi, la plupart des stratégies centrées sur la diffusion de l'information vont davantage attribuer à l'acteur des rôles de « consommateur ou d'utilisateur de savoir ».

La plupart des théories normatives-rééducatives voient d'abord la personne dans le rôle « d'éduqué », quoique plus récemment, les théoriciens de ce courant ont davantage tendance à voir dans leur interlocuteur, à l'intérieur, un éventuel agent de changement.

Quant au rôle de « commanditaire », MILES, JUNG, FOX & LIPPITT vont mentionner à l'occasion, qu'il est impérieux pour l'agent d'obtenir des sanctions multiples à son entrée dans le système, mais leurs réflexions sur le sujet s'arrêtent à peu près là. Aucun autre auteur ne s'attardera au rôle de « commanditaire » et à ses implications stratégiques.

En général, la littérature demeure assez silencieuse relativement au rôle d'agent de changement interne au système. Dans les travaux de LEWIN, l'individu est situé dans un rôle d'éduqué, mais devient une sorte d' « atome chargé », dont l'irradiation dans le système est laissée à sa propre initiative et ne s'intègre pas à des structures formelles ou informelles d'implantation. Des travaux plus récents signalent (sans toutefois en faire une mention très explicite), l'importance de structures plus ou moins formelles de support aux actions entreprises au sein du système par des acteurs qui s'y définiraient comme des agents de changement internes.

5. Les théories du changement planifié et les rapports structuraux entre acteurs et objectifs

Les objectifs des stratégies de changement social planifié s'adressent à une portion, ou à la totalité d'un système donné. L'atteinte des objectifs suppose toujours des transformations effectuées au sein de sous-groupes précis à l'intérieur d'un système social complexe. Les objectifs sont aux cibles ce que la forme est à la matière.

Par ailleurs, le problème des relations entre :

1. *Les points d'entrée*
(sous-systèmes par lesquels une stratégie de changement amorce son activité d'implantation)

2. *Les cibles ou sous-systèmes destinataires de la stratégie*

3. *L'ensemble des sous-systèmes non-directement impliqués dans la stratégie de changement*
(mais susceptibles d'en subir les répercussions)

... est vite devenu une préoccupation dans la littérature sur le changement social, surtout chez les praticiens du changement planifié. Des auteurs comme FOX, JUNG et LIPPITT mettent, d'une part, l'accent sur les liens inter-systémiques verticaux (qu'ils appellent la sanction de l'autorité), mais également sur les liens inter-systémiques horizontaux (qu'ils désignent sous le vocable « sanction des égaux »). SCHMUCK, RUNKEL et LANGMEYER présentent, dans un article sur une stratégie d'intervention dans une école, un moyen astucieux qui permet aux *points d'entrée* utilisés par l'agent de coïncider le mieux possible avec les cibles destinataires de la stratégie de changement. Pour ce faire, ils ont constitué des groupes d'entraînement à la résolution de problèmes en réunissant des catégories d'acteurs appartenant à différents sous-systèmes-cibles. BENNE et BIRNBAUM s'attardent eux aussi aux problèmes des rapports entre les sous-systèmes et suggèrent de choisir comme *points d'entrée* les sous-systèmes problématiques (« stressed ») — donc « motivés à changer » — mais, par contre, proposent qu'on évite les sous-systèmes trop problématiques qui n'auraient pas l'énergie de procéder à des changements. Ils font remarquer qu'on doit soigner beaucoup les rapports entre le sous-système-cible, le Pour leur part, CHIN et BENNE accordent beaucoup point d'entrée et l'ensemble de l'environnement, d'importance à l'obtention d'un certain nombre de sanctions de la part de *personnes-clés* pour légitimer l'entreprise de changement, ce qui est une façon de traiter les relations inter-systémiques verticales. BECKHARD préconise qu'on n'entreprenne pas d'opération de changement sans choisir un *sous-système-cible* et des *objectifs* susceptibles d'influencer un nombre plus grand de sous-systèmes. BUCHANAN, en évaluant plusieurs interventions psycho-sociologiques, a détecté que celles qui ont connu le plus de succès s'étaient plus préoccupées du problème des relations inter-systémiques verticales ou horizontales. Très souvent, les facteurs qui empêchent l'implantation des changements entrevus par la stratégie proviennent du fait que les sous-systèmes adjacents au *sous-système-cible* réagissent aux initiatives prises par le groupe en changement et déclenchent des processus qui enrayent les déterminations de changement nées de la stratégie.

À un niveau plus conceptuel, on peut dire que le concept de sous-système est tributaire de deux grandes tendances des sciences humaines : la pensée de Kurt LEWIN, dont on sait les propensions vers la représentation topographique des phénomènes sociaux, présente un grand nombre de concepts spatiaux (champ de forces, niveau de conduite, etc.). D'autres concepts spatiaux sont nés de la cybernétique ; pensons, par exemple, au « feedback » et aux notions de sous-systèmes et de frontière.

Par ailleurs, LOOMIS a développé une théorie de l'intervention sur la communauté où le rôle de l'agent de changement est essentiellement un lien entre des systèmes (« inter-systemic linkage »). Cette conception se retrouve également chez BUCHANAN, que nous avons précédemment cité, mais aussi chez BENNE et HAVELOCK, qui voient dans l'ensemble du problème de l'utilisation du savoir un cas type de liens entre des systèmes sociaux et cognitifs. D'ailleurs, TESSIER prétend que cette propension à voir le rôle de l'homme de science ou de recherche comme représentant d'un sous-système à l'intérieur de la société globale (sous-système qui entre en relation avec d'autres sous-systèmes), coïncide avec l'amorce d'une attitude d'objectivation par rapport à la psycho-sociologie elle-même. Serait-on en train de réfléchir pour la première fois « sur la psycho-sociologie de la psycho-sociologie » ? Reste à savoir si on le fera dans la perspective globalisante des sociologies du savoir (MARX, MANNHEIM).

Les principaux concepts concernant les rapports structuraux acteurs-objectifs sont donc, à certains moments, définis clairement dans la littérature sur le changement planifié et, de toute façon, abondamment employés par les praticiens. À ce stade-ci, nous entendons proposer, par le truchement de notre modèle, un effort de systématisation du problème des relations entre les *points d'entrée* et *les cibles*, d'une part, entre les *cibles* et les *autres sous-systèmes*, d'autre part, (liens inter-systémiques). En ce qui concerne précisément ce dernier problème des liens inter-systémiques verticaux et horizontaux, le modèle présentera une représentation plus complexe où l'on rencontre six (6) types de liens inter-systémiques. Pour chacune des deux dimensions verticales et horizontales, se retrouvent des liens inter-systémiques opérationnels, psychologiques et sociaux. Nous croyons que la diversification des catégories référant à des liens inter-systémiques permettra une analyse plus raffinée et plus opérationnelle des répercussions d'un changement dans une organisation.

6. Les interactions dynamiques « moyens-acteurs » dans la littérature sur le changement planifié

Les dimensions et les caractéristiques nommées « interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs » ne sont presque jamais mentionnées par les théoriciens du changement planifié. Seuls CHIN et BENNE présentent, à ce chapitre, deux concepts importants qui retiennent l'attention :

a) La congruence des moyens stratégiques par rapport aux valeurs de la culture du système concerné (sélection des moyens en fonction des acteurs (6.1.1) et de la culture où ils évoluent).

b) Le concept de disponibilité de l'organisation, c'est-à-dire, la mesure dans laquelle celle-ci est prête à répondre positivement à certaines incitations au changement. (Sélection des moyens en fonction des acteurs et des besoins du système : 6.1.1).

Outre ces deux notions, la littérature demeure muette sur le problème des interactions dynamiques moyens-acteurs.

Chapitre 5

Analyse de l'évolution de la stratégie de changement de SEMEA

Nous allons donc analyser les étapes par lesquelles la stratégie du projet SEMEA a évolué pendant les quatre années d'activités dont nous avons choisi de rendre compte. Pour ce faire, nous avons opté pour l'élaboration du modèle d'analyse présenté ci-haut. Notre tâche consiste maintenant à confronter ce modèle aux faits qui composent la trame des activités SEMEA. Ces faits ont été tirés d'une série de documents descriptifs des diverses interventions intégrées au projet SEMEA. À tour de rôle, les grandes dimensions du modèle d'analyse donneront leur titre aux subdivisions du présent chapitre.

1. L'évolution de la stratégie de SEMEA par rapport à ses objectifs

1.1 Le contenu des objectifs de SEMEA

On peut cerner le contenu des objectifs des diverses opérations ou interventions intégrées au projet SEMEA dans une triple perspective. On peut d'abord examiner ces objectifs par rapport à leurs coordonnées spatio-temporelles. Cette perspective coïncide avec certaines variables du modèle d'analyse (1.1.1 : définition). On a défini un objectif comme la recherche d'effets sur un environnement limité dans un temps limité. On peut donc voir à quel type d'environnement (spatial) se sont adressées les opérations SEMEA et par rapport à quel format de temps elles se sont définies (temporel).

Une seconde perspective coïncide parfaitement avec la signification « d'approche » explicitée plus haut. Par approche, il faut entendre la façon particulière dont une stratégie conçoit ses objectifs et organise leurs rapports entre eux. En d'autres termes, on pourrait parler du *rationnel* ou de la *structure rationnelle* de la stratégie. (1.1.2 : Voir l'énumération des dimensions environnementales visées par une stratégie, les rapports entre les objectifs ou la théorie sous-jacente qui guide la stratégie et (1.1.3) l'intégration entre les sous-objectifs et l'objectif global.)

Les valeurs, les intentions de l'agent, de même que ses méta-valeurs, donnent son contenu à la troisième perspective selon laquelle on peut évaluer ou retracer l'évolution du contenu des objectifs de SEMEA, à savoir : *la perspective idéologique*.

1.1.1 Les coordonnées spatio-temporelles

a) Les limites de l'environnement visé par la stratégie.

Ce qui distingue des objectifs de buts plus projectifs ou prospectifs, c'est la double relation qu'ils

entretiennent avec l'espace et le temps. On élabore un objectif opérationnel seulement si on délimite l'environnement dans lequel on tentera d'implanter cet objectif. En définitive, un objectif de changement n'est rien d'autre qu'une série de modifications qu'on veut apporter à un environnement donné, donc limité. Les limites de cet environnement peuvent être *théoriques* ou *réelles*. On peut donner à une stratégie des objectifs qui la situent par rapport à un environnement théorique, c'est-à-dire, de l'ordre du possible plutôt que du réel et du probable. Dans le cas des opérations du projet SEMEA lui-même et des projets connexes dont la Mission des Projets Expérimentaux s'est portée responsable, l'environnement théorique coïncidait, à toute fin pratique, avec l'ensemble des institutions relatives à l'enseignement élémentaire public québécois. Un tel environnement théorique peut également être décrit en termes temporels et être étendu à l'ensemble des personnes et des institutions qui, de près ou de loin, et à plus ou moins long terme, sont appelées à œuvrer dans l'enseignement élémentaire public du Québec. Ainsi, l'équipe SEMEA n'a pas hésité à inclure le système de formation des maîtres dans la définition de l'environnement théorique qu'elle visait. Elle n'a pas non plus résisté à l'idée d'inclure dans la définition théorique de son environnement l'administration scolaire locale ou régionale dont dépend l'enseignement élémentaire. Cet environnement théorique a, jusqu'à maintenant, exclu les écoles secondaires polyvalentes, les collèges et les institutions privées de tous les niveaux. Mis à part le segment « formation des maîtres », l'enseignement universitaire n'a pas été non plus compris dans l'environnement théorique du projet SEMEA.

Le concept d'environnement théorique a une valeur descriptive et génétique douteuse. Un organisme de changement pourrait se définir un environnement théorique géant et, pendant de très longues années, y déployer quelques rares stratégies. On a une meilleure idée de la portée réelle d'une stratégie si on étudie son environnement réel, donc, celui qu'elle a atteint véritablement. Examiné de ce point de vue, l'environnement théorique de l'agence SEMEA, après quatre années de travail, est loin d'avoir été épuisé par l'ensemble des opérations et des objectifs. Si on examine les choses en superficie plutôt qu'en profondeur, donc, en comptant le nombre d'éléments du système d'enseignement élémentaire qui ont été rejoints par SEMEA, on se rend compte, par exemple, qu'un nombre considérable de commissions scolaires sont demeurées en marge du mouvement SEMEA. Par contre, la presque totalité des écoles normales, préalablement à leur disparition, ont participé au stage SEMEA pour les professeurs d'écoles normales et au projet REPERES.

Sous l'angle de la profondeur et de la pénétration de SEMEA dans les diverses régions qui composent son environnement théorique, la conclusion s'impose encore que l'environnement théorique est loin d'être épuisé. Dans bon nombre de régions scolaires, SEMEA occupe une place très importante dans l'enseignement élémentaire. On compte dans certaines commissions scolaires plusieurs écoles-pilotes souvent appelées « écoles SEMEA ». À plusieurs endroits, la presque totalité des enseignants de l'élémentaire ont été atteints. Par contre, dans plusieurs régions, une faible proportion d'unités scolaires ont été véritablement mises en branle par le mouvement SEMEA. Cette dichotomie entre le déploiement en surface et en profondeur d'une stratégie de changement permet de constater que, dans le cas précis des opérations SEMEA, les deux lignes de développement ont été assumées conjointement.

Tout au cours des quatre années et à l'occasion de chacun des quatre cycles SEMEA, on a vu, d'une

part, de nouvelles régions scolaires envoyer des délégations au stage de base et, d'autre part, des régions qui étaient clientes depuis le début continuer de déléguer des enseignants aux stages de base et de tenir des stages d'été. La profondeur s'est également accrue par d'autres actions stratégiques : stages de perfectionnement destinés à des animateurs régionaux, envolées de l'équipe volante, mini-stages offerts dans les cadres des Chantiers pédagogiques, etc.

En plus d'évoluer sur des terrains constituant un environnement acquis et existant indépendamment de la volonté et de l'action de l'agence de changement, SEMEA a donné naissance à un environnement « créé-consécutif » et résultant de ses propres actions. Un réseau d'agents de changement et d'animateurs locaux s'est développé rapidement : en 1966, ce réseau devait devenir la cheville ouvrière d'un mouvement de prise en charge par le milieu. Par la mise en place du projet SEMEA-suite, on offrira à ce réseau une structure d'encadrement. Cet environnement « créé » par la stratégie elle-même ne comporte pas uniquement des anciens stagiaires désireux de se perfectionner au niveau de la pédagogie, mais aussi un grand nombre de collaborateurs qui ont été associés au mouvement SEMEA ; ainsi, les directeurs généraux des études et de nombreux principaux d'écoles, ayant accepté de prendre pour eux les valeurs et les objectifs de SEMEA, sont des éléments importants de cet environnement créé.

b) La perspective de temps

Il est difficile d'opérationnaliser un concept comme la perspective de temps dans laquelle se situe un agent au moment où il élabore sa stratégie et établit ses objectifs d'action. L'évaluation du cadre de référence temporel de l'agent, au moment où celui-ci formule un objectif, reste approximative. C'est donc en utilisant des catégories assez grossières et impressionnistes que nous examinerons si les divers objectifs attribués à SEMEA par ses responsables étaient, au moment de leur mise en œuvre, dans une perspective temporelle à court, moyen ou long terme. Disons tout de suite que toutes les opérations et interventions dont témoignent les documents que nous avons analysés sont coiffées de considérations à propos de leurs objectifs qui les situent, du moins en théorie, dans une perspective de temps différenciée et d'assez longue durée.

Cependant, l'attention de l'agent est souvent centrée sur le court terme aux dépens de l'articulation des objectifs à moyen ou à long terme. À d'autres moments, des objectifs à court terme voisinent avec des objectifs à long terme passablement théoriques sans que d'autres à moyen terme permettent de faire le passage entre ces deux plans temporels. Enfin, on trouve des opérations, ou des interventions, dont les objectifs sont intégrés temporellement, aussi bien à court terme qu'à moyen et long terme.

L'évolution de la perspective de temps de l'agent au moment où il formulait ses objectifs d'action peut être découpée en quatre phases distinctes :

La première phase est caractérisée par une nette centration sur le court terme. Le premier stage de base (Dorval), de même que les stages d'été qui l'ont suivi, visaient la sensibilisation la plus rapide possible de mille enseignants aux attitudes et aux méthodes de l'enseignement dit « actif ».

À moyen terme, ces enseignants devaient se retrouver dans une école-pilote qui, à long terme, devait rayonner dans l'ensemble de la région scolaire. Mais, les objectifs de moyen et de long terme, même mentionnés explicitement dans la

documentation, ne sont jamais clairement décrits ni articulés de façon cohérente.

La deuxième phase, pour sa part, est caractérisée par la tentative d'intégrer des objectifs à court terme et d'autres, à très long terme. Trois opérations SEMEA témoignent de cette espèce de tiraillement entre les plans temporels : les interventions de l'équipe volante dans des régions qui ont réclamé sa visite, les initiatives des Chantiers Pédagogiques pendant la première phase de leur existence et l'ensemble de l'opération SEMEA destinée aux professeur des écoles normales (SEMEA PEN).

Pour chacune de ces trois opérations, les agents de changement s'attaquent à des problèmes de court terme en même temps qu'ils projettent dans l'avenir des objectifs dont la formulation est trop imprécise pour qu'apparaissent les moyens susceptibles de permettre l'instauration de ces objectifs à long terme.

Par ses interventions régionales, l'équipe SEMEA voulait d'abord consolider la détermination des ex-stagiaires à œuvrer dans leur école, voire, dans leur région, à l'instauration des méthodes actives. À l'automne 1966, on avait jeté les bases d'une sorte de mouvement de prise en charge par le milieu de la réforme de l'enseignement élémentaire, dans le cadre duquel on parachèverait la formation des anciens stagiaires et on leur fournirait support et information afin de leur permettre de poursuivre le travail de renouveau déclenché dans les écoles.

Les mêmes commentaires pourraient être faits à propos des Chantiers Pédagogiques et de SEMEA PEN. Dans le cas des Chantiers, on voulait donner à une clientèle de volontaires et dans une courte perspective de temps, un complément d'instrumentation technique facilitant les expériences pédagogiques dans les classes pendant qu'à long terme, on entretenait le désir de développer un véritable mouvement d'entraide et de coopération parmi les enseignants (un peu à la façon du mouvement Freinet en France).

Par contre, au-delà de la tenue de mini-stages, et de journées d'études sporadiques, on parvenait mal à mettre sur pied la structure du réseau de travail et d'échange qui permettrait aux objectifs de se matérialiser.

Dans le cas de SEMEA PEN, on était convaincu de l'importance, pour l'avenir, de la réforme des écoles normales et de la pertinence, à cette fin, d'une collaboration soutenue entre le mouvement SEMEA et les formateurs de maîtres. Une fois terminés, cependant, le stage PEN et ses sous-produits régionaux, on a constaté à regret que les effets de l'opération SEMEA PEN sur les écoles normales étaient, somme toute, assez négligeables. Encore là, l'objectif à long terme « réforme des écoles normales » se trouvait compromis par la difficulté de déterminer des objectifs plus immédiats et des cibles à moyen terme.

La troisième phase du développement de la perspective de temps, dans laquelle s'est élaborée la stratégie de SEMEA, est caractérisée par la juxtaposition d'objectifs à court et à moyen terme, pendant que les objectifs à long terme deviennent plus symboliques. La répétition d'un deuxième, puis d'un troisième cycle SEMEA (Lévis, Montmorency) s'est accompagnée d'une insistance de plus en plus forte sur l'implantation dans les écoles des changements amorcés dans les stages. Quant aux stages eux-mêmes, on s'est préoccupé de leurs effets à moyen terme sur les écoles-pilotes et sur la structure scolaire où allaient s'insérer les ex-stagiaires. On a tenté plusieurs expériences de

« follow-up », d'encadrement, en vue d'amener les enseignants touchés par les stages à formuler eux-mêmes des objectifs de changement à l'intérieur de leurs classes et de leurs écoles.

Parallèlement, la Mission des Projets Expérimentaux travaillait à créer, au niveau du système scolaire local, des conditions permettant aux valeurs et aux techniques acquises au cours des stages intensifs de s'insérer dans la réalité scolaire ; d'où l'organisation de stages pour principaux d'écoles, et plus tard, pour les directeurs généraux des études eux-mêmes. Par contre, c'est précisément à cette phase que se pose le problème crucial de la suite du déclenchement. Faut-il recycler l'ensemble des enseignants de l'élémentaire dans des stages pour que s'implantent des changements dans la réalité scolaire ou imaginer d'autres formules ? Faut-il rééditer un quatrième cycle SEMEA ? Que faut-il inventer pour que les stages de base donnent plus rapidement des résultats plus visibles et plus durables ?

La quatrième phase du développement de la perspective temporelle de la stratégie de SEMEA est caractérisée par la clarté et l'intégration temporelle des objectifs à court, moyen et long terme. Les exemples les plus typiques de l'équilibre temporel des objectifs sont le projet REPERES et le projet SEMEA-suite. Dans les deux cas, des actions immédiates sont entreprises pour encadrer des projets dont se portent responsables des collaborateurs locaux et régionaux. Dans les deux cas, ces projets ont une durée limitée : l'expérimentation locale d'un des thèmes du programme-cadre du projet REPERES ou l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de changement pédagogique par l'équipe SEMEA-suite s'étendent sur un an. Dans les deux cas enfin, la perspective à long terme est articulée beaucoup plus clairement ; ainsi, dans le projet REPERES, chaque formateur de maîtres impliqué dans le projet est conscient que l'enjeu véritable est l'élaboration et l'expérimentation (au Centre Pilote provincial) d'un programme complet de formation des maîtres pour l'élémentaire, dont on entrevoyait aussi l'adoption par les institutions de formation des maîtres, même après leur intégration définitive à l'Université. Dans le cas de SEMEA-suite, il est clair, au départ, que le projet élaboré par l'équipe dans la première année doit être le premier d'une série et que l'équipe devrait, le plus possible, envisager son avenir dans une perspective de temps assez longue. Elle est destinée à devenir une sorte d'institution plus ou moins formelle au service du changement pédagogique à l'élémentaire. Nous n'avons pas pour le moment à interpréter cette dialectique assez curieuse selon laquelle s'est développée la perspective de temps des stratégies de changement de SEMEA. Contentons-nous de noter que le développement de la perspective s'est fait à la fois dans le sens d'un élargissement et d'une plus grande intégration. Alors qu'au début, on était centré sur des objectifs à très court terme (il s'agissait pour les fonctionnaires initiateurs du projet SEMEA de déclencher l'école active dans un milieu très large), les objectifs à court terme s'articuleront par la suite à des objectifs beaucoup plus lointains pendant que s'établira une sorte de continuité et d'équilibre entre les actions immédiates à poser, les projets d'envergure à animer et les idéaux à atteindre.

1.1.2 et 1.1.3 Le rationnel ou l'approche de la stratégie de SEMEA

Nous savons déjà qu'il faut distinguer un objectif d'un but ou d'une valeur. L'objectif doit être formulé en termes spatio-temporels limités. Nous savons aussi qu'une stratégie est la plupart du temps ordonnée à la poursuite de plusieurs objectifs simultanés ou successifs. Ces objectifs peuvent être

globaux ou particuliers. Il est donc plausible de représenter cette variable (l'objectif) sous la forme d'un « pattern » ou d'une mosaïque, c'est-à-dire, d'un ensemble d'objectifs, certains plus opérationnels ou plus immédiatement accessibles, d'autres enfin plus globaux, plus abstraits, plus lointains.

À l'intérieur de cette mosaïque, plusieurs sous-objectifs sont polarisés par un objectif global. Par exemple, on peut travailler à la rénovation urbaine (un objectif global) en poursuivant un grand nombre de sous-objectifs concomitants ou successifs comme l'élimination des taudis, la construction d'un centre communautaire, l'aménagement des transports urbains, etc. Ces objectifs peuvent entretenir des relations temporelles et causales les uns avec les autres. Il peut être inutile d'aménager un nouveau centre récréatif sans avoir au préalable réglé un certain nombre de problèmes de transport. Le problème du transport urbain est lui-même relié à l'élimination des taudis ; les résistances des locataires des taudis empêchent que de nouveaux réseaux routiers soient ouverts dans des délais raisonnables. Élaborer une stratégie globale de renouveau urbain suppose donc qu'on établisse un certain nombre de sous-objectifs et qu'on clarifie pour soi, comme pour ses collaborateurs, les liens logiques entre ces sous-objectifs, liens dont pourront dériver des priorités chronologiques.

Établir un grand nombre de sous-objectifs ordonnés à l'atteinte d'un objectif global constitue le versant actif ou stratégique des opérations mentales mises à contribution quand on établit une théorie, c'est-à-dire, qu'on relie par des liens de causalité unilatéraux ou multilatéraux un certain nombre de variables à l'intérieur d'un système donné.

On peut donc étudier l'évolution de l'approche rationnelle de la stratégie de SEMEA de deux façons concomitantes : d'une part, on peut tenter d'identifier l'évolution des objectifs globaux apparus dans le développement de SEMEA ; d'autre part, on peut étudier le développement des objectifs particuliers qui ont accompagné et rendu opérationnelle la poursuite de ces objectifs globaux. Il s'agit alors de clarifier les rapports rationnels explicites ou implicites que l'agent a établis entre ces objectifs particuliers. Nous allons donc nous attaquer successivement à ces deux tâches. Évolution des objectifs globaux d'abord, puis analyse détaillée de l'évolution des objectifs particuliers et de leurs relations entre eux.

A) Les objectifs globaux

Comme le témoigne le caractère de son environnement théorique (l'enseignement élémentaire), le but plus ou moins explicite de l'équipe SEMEA (et ensuite de la M.P.E.) * est sans doute l'instauration de l'école active dans le respect de l'esprit et des termes du Règlement no 1 du ministère de l'Éducation, et ce, dans toutes les écoles élémentaires du territoire. Ce règlement, comme on le sait déjà, préconise l'individualisation de l'enseignement, le respect du rythme d'apprentissage des enfants par le recours à de nouveaux modes de classement des enfants et de progression dans l'accès au savoir, de même que la modification des rapports de gestion à l'intérieur de l'école dans le sens d'une plus grande coopération démocratique. Dans cette perspective à très long terme, les responsables du projet SEMEA ont poursuivi quatre objectifs ou plutôt, quatre catégories d'objectifs globaux.

* On a pu remarquer que, jusqu'à maintenant, nous avons distingué l'équipe SEMEA de la Mission des Projets Expérimentaux ; comme il ne s'agit en réalité que de deux phases de l'évolution de la même agence de changement, nous parlerons indifféremment de l'une ou de l'autre.

1. Le déclenchement

Les responsables ont tenté de *déclencher*, dans les délais les plus brefs possible, et sur une grande étendue (en termes de commissions scolaires et d'écoles) du système d'enseignement élémentaire, une sorte d'éveil, de sensibilisation à l'école active. Ce déclenchement devait se faire essentiellement par la diffusion d'informations et le regroupement des enseignants « sensibilisés » dans des écoles-pilotes en vue d'expérimenter certaines modifications de leur enseignement. Cette opération allait atteindre environ mille enseignants, provenant d'une cinquantaine de commissions scolaires, et disposés à contribuer à cette mise en marche de l'école active. Une telle stimulation, pensait-on à l'époque (1966) allait avoir un impact considérable et peut-être même irréversible sur l'ensemble de l'enseignement élémentaire. Ce premier objectif global n'avait comme point de référence que le comportement du maître en classe en présence des enfants. Les autres groupes d'acteurs (ou niveaux d'action) de l'enseignement élémentaire n'étaient envisagés que sous l'angle de leurs rôles inhibiteurs ou facilitants d'un processus qui visait à modifier la relation maître-élève et le comportement pédagogique de l'enseignant.

2. Implantation

Les responsables ont tenté d'implanter les méthodes actives dans un réseau d'écoles-pilotes engendré par le premier cycle SEMEA (Dorval), mais aussi par les trois cycles de base qui l'ont suivi (Lévis, Montmorency et Orléans). On s'est vite rendu compte que les apparentissages effectués en stage intensif ne se traduisaient pas toujours facilement ni très rapidement dans des modifications concrètes du comportement en classe. Plusieurs mesures sont prises alors pour faciliter l'implantation des changements :

L'équipe SEMEA intervient dans plusieurs régions et se soucie beaucoup de « follow-up » et d'encadrement. De nouveaux types de stages sont élaborés pour tenter de modifier les conditions structurales qui accompagnent les tentatives de changement des maîtres. Cette étape est caractérisée essentiellement par la référence à l'école plutôt qu'à la classe comme lieu d'intégration. On veut que l'enseignant, à l'issue du stage de base et du stage régional, se sente responsable de la vie pédagogique de toute son école. On veut enfin qu'il collabore avec le principal de l'école, lui-même sensibilisé aux méthodes actives et entraîné à l'animation des groupes de travail.

3. La réforme de la formation des maîtres pour l'élémentaire

Le troisième objectif global n'obéit pas tout à fait à la même dynamique temporelle. Immédiatement après le premier cycle SEMEA (juin 1966), l'équipe SEMEA prend contact avec des représentants (au ministère de l'Éducation même) du système de formation des maîtres. Elle est consciente que le recyclage des maîtres en exercice ne saurait être le seul terrain où SEMEA est appelé à prendre des initiatives relatives à l'instauration de l'école active dans les écoles élémentaires du Québec. Envisageant les choses d'un point de vue plus prospectif, on entreprend de contribuer à la réforme du système de formation des maîtres en offrant aux formateurs de maîtres (professeurs d'école normale ou de facultés des sciences de l'Éducation) de les aider à modifier leur style pédagogique (auquel, pense-t-on, les futurs maîtres ne manquent pas de s'identifier) et le contenu même de leur enseignement. Bref, on leur propose d'enseigner autrement, autre chose que les méthodologies et les didactiques traditionnelles.

Dans la perspective de ce troisième objectif global, le futur maître devient le point d'intégration.

C'est à lui qu'on pense ultimement dans la stratégie SEMEA PEN, et encore plus dans celle du projet REPERES. D'ailleurs, au même moment, des animateurs de la M.P.E. en relation avec des représentants des étudiants des écoles normales, organisent à leur intention quelques mini-stages.

4. La régionalisation

De nombreux ex-stagiaires, en dépit des difficultés rencontrées et des résistances souvent coriaces du milieu de l'enseignement élémentaire de leur région, se sont engagés de façon durable dans le renouveau pédagogique. Par ailleurs, les rapports de la M.P.E. et des directeurs généraux des études se sont beaucoup modifiés : à l'origine, entachées d'une certaine méfiance réciproque, et caractérisées par le cantonnement dans des rôles officiels où on échange le minimum d'informations nécessaires à la commandite et à la sanction du projet SEMEA par les organisations scolaires locales, les relations entre les directeurs généraux et la M.P.E. étaient de plus en plus « de collaboration ».

À la demande des directeurs généraux eux-mêmes, un stage spécialisé est organisé à leur intention ; petit à petit, la fonction même de directeur général devient le point de référence de cette nouvelle phase du développement des objectifs globaux du projet SEMEA. On tentera d'amener le directeur général à devenir une force motrice du renouveau pédagogique à l'élémentaire. On lui suggérera d'abandonner une approche bureaucratique de son rôle au plan pédagogique et de s'entourer d'un groupe d'anciens stagiaires SEMEA qui accepteraient collectivement de se porter responsables de la planification et de l'animation de projets de changement pédagogique dans leur région scolaire.

Il existe évidemment des liens temporels et dynamiques entre les quatre objectifs globaux que nous venons de décrire brièvement. D'abord, ces objectifs se recouvrent dans le temps ; les activités d'implantation sont mises sur pied pour compléter les stages de déclenchement mais cette succession est loin d'être absolue ; en même temps qu'on veille à l'implantation, des cycles de déclenchement sont encore offerts pendant deux autres années. Il y a un autre recouvrement très net entre les activités reliées à l'objectif « implantation » et celles qui donnent sa matière à la stratégie de régionalisation.

Cette stratégie de régionalisation pourrait fort bien poursuivre, entre autre, des objectifs de déclenchement, qui permettraient au mouvement SEMEA d'atteindre en surface comme en profondeur l'ensemble de son environnement théorique.

De son côté, l'objectif global « réforme de la formation des maîtres » donne lieu à des stratégies qui s'apparentent d'abord au déclenchement et, ensuite, à l'implantation. En un premier temps, le stage SEMEA PEN sensibilise des professeurs d'école normale (60) à l'esprit et aux techniques des méthodes actives et leur demande de faire de même auprès de groupes d'étudiants-maîtres de leurs institutions respectives. Cette stratégie est vite complétée et dépassée, par le projet REPERES, qui se soucie surtout, par le truchement d'un programme-cadre, de faciliter l'insertion des valeurs et des attitudes conséquentes avec la pédagogie active dans la vie réelle des écoles normales.

B) Les objectifs particuliers

1. Les objectifs particuliers reliés au déclenchement

Les stages intensifs de base, couplés aux stages d'été qui leur font suite, constituent l'essentiel de la stratégie de déclenchement de SEMEA. On sait déjà que, dans les commissions scolaires qui ont

décidé de participer à un cycle SEMEA, des groupes de 15 enseignants de l'élémentaire se sont réunis et ont choisi l'un d'entre eux comme leur délégué au stage de base. D'une durée de 7 semaines, le stage offre aux participants une formation aux méthodes actives d'enseignement, aux relations humaines et à l'animation démocratique des groupes. Il est convenu au départ que le stagiaire organise, à son retour dans la région, un stage de court durée (6-8 jours) pour les enseignants qui l'ont délégué ; éventuellement, il se retrouvera dans une école-pilote avec cette équipe de 15 et avec un principal d'école (coordonnateur) qui a accepté de se joindre au groupe. Cette stratégie de déclenchement par les stages poursuit des objectifs particuliers à quatre niveaux différents, à savoir :

- La technologie ou les méthodes d'enseignement ;
- Les attitudes et les valeurs des enseignants ;
- La culture (normes et valeurs) du groupe d'enseignants ;
- La structure de l'école élémentaire.

Les responsables du projet SEMEA, dans l'organisation des quatre cycles de déclenchement, se tiennent à peu près le raisonnement suivant : il faut d'abord susciter chez les enseignants délégués au stage des apprentissages au niveau des techniques pédagogiques, mais aussi au niveau de leurs attitudes dans les relations humaines en général, et dans la relation pédagogique en particulier. Parce que ces délégués se retrouvent dans un système temporaire, le stage de longue durée, il leur est plus facile de remettre en question les orientations valorielles et les attitudes de base qui doivent être modifiées, sans quoi les implications les plus profondes des méthodes d'éducation active du Règlement no 1 et de l'école coopérative risquent de constituer un vocabulaire vide de sens ou des rites privés de toute référence à des situations véritables.

Par contre, le retrait relatif dans l'îlot culturel n'est que temporaire ; les participants sont délégués par un groupe. D'ailleurs, les pressions et les conformismes de ce groupe demeurent présents dans l'esprit du délégué au stage. Cela laisse entrevoir un second plan d'objectifs : la transformation par ce délégué de la culture (valeurs, normes, mentalité) du groupe de 15 enseignants qui l'ont délégué au stage. Le stage d'été, réplique en miniature et en moins approfondi du stage de base, aura donc comme fonction de permettre aux stagiaires-animateurs de travailler, au niveau de la culture de leur groupe, à la transformation de la mentalité pédagogique et du système de valeurs qui préside aussi bien aux conduites dans la classe qu'aux rapports entre professeurs et administrateurs dans l'école.

Cette expérimentation au niveau de la culture du sous-système qu'est l'école débouche tout naturellement sur des transformations structurales. Il est, en effet, bien difficile de rétablir un climat autocratique, marqué au coin de la méfiance et de la domination, dans une école dont les maîtres ont participé à un stage où on avait choisi de se centrer sur l'expérience de chacun et de viser des consensus les plus profonds possible à propos de décisions pédagogiques.

L'enseignant-animateur, plus ou moins secondé par le principal, selon le degré de disponibilité et d'ouverture au changement de celui-ci, entreprendra assez naturellement des réformes significatives au niveau de la gestion et de la prise de décision dans l'école-pilote.

Aux yeux des théoriciens du déclenchement par les stages intensifs et les stages d'été, la chaine de causalités prend la forme suivante : Il faut d'abord transformer les attitudes, fournir des informations, de même qu'un entrainement technique en pédagogie et en animation de groupe, pour permettre ensuite au stagiaire de se situer à l'intérieur d'un groupe qu'il veut transformer et qui, en même temps, le protège de l'isolement relatif dans lequel se trouvent souvent les agents de changement. Ce groupe, qui coincide avec le groupe des participants au stage d'été, ne peut s'insérer véritablement dans le système scolaire que s'il se trouve réuni dans une école dont le caractère expérimental est reconnu à l'avance et accepté par l'autorité.

On croyait qu'une telle stratégie allait suffire pour mettre en route des courants novateurs dans les régions scolaires atteintes par le projet SEMEA et que le milieu allait prendre lui-même en charge l'orientation, le rythme et la progression du changement, de même que sa diffusion auprès des enseignants qui n'avaient pas participé au stage d'été.

Il est important de se rendre compte que cette stratégie, centrée d'une part sur l'enseignant comme agent de déclenchement et, d'autre part, sur des mécanismes coopératifs (le stage d'été et l'école-pilote) comme modes d'encadrement du changement, signifiait que la bureaucratie scolaire acceptait en quelque sorte de mettre entre parenthèses ses façons habituelles d'influencer et de contrôler la vie pédagogique des écoles élémentaires. La commission scolaire se contentait de sanctionner la participation d'un groupe de 15 professeurs au projet, de même que la délégation de l'un d'entre eux au stage ; mais le directeur général et le principal d'école qui avaient surtout été intégrés aux aspects administratifs du projet, devaient faire montre d'une excellente compréhension des implications du projet SEMEA et accepter d'occuper une position centrée sur l'expérience des enseignants, donc, un peu en retrait.

Pendant la première année d'existence de l'équipe SEMEA, trois autres types d'activités, mis à part les stages, servent des objectifs de déclenchement. Les interventions dans le milieu visaient à compléter la formation en techniques pédagogiques des enseignants des écoles-pilotes, en même temps qu'à permettre aux enseignants de ces écoles d'arriver à des déterminations plus claires et plus communes face à la réforme de leur enseignement. Les Chantiers Pédagogiques, par les mini-stages et les diverses rencontres qu'ils organiseront, viseront, d'une part, à compléter la formation technique et, d'autre part, à mettre en place un réseau de solidarité et de collaboration dont les frontières dépassent celles de la région. Enfin, les publications (l'École coopérative et les Chantiers Pédagogiques) constituent aussi un élément de support du déclenchement dans les régions déjà touchées et un instrument de promotion auprès de celles qui ne le sont pas encore.

Cette stratégie de déclenchement, axée sur le stage de base, le stage d'été et ses suites, donc, sur des apprentissages effectués en système temporaire et sur leur transfert dans le système réel, ne sera pas mise en branle sans difficultés.

Pendant le stage de Dorval, les stagiaires sont inquiets à l'idée d'affronter leurs collègues qui les ont délégués, mais aussi, le directeur général et le principal d'école qui ne semblent pas devoir jouer, du moins dans plusieurs régions, des rôles très fonctionnels de support et de coopération face à l'activité future de l'animateur. D'ailleurs, les stages d'été consécutifs aux quatre cycles SEMEA donneront souvent lieu à des résistances consi-

ojets de changement proposés par
Ces résistances prennent surtout
torsions introduites dans le pro-
tés par un certain nombre de be-
ou inconscients qui prennent une
upçonnée. Certains rechercheront
d'été des expériences leur per-
r de leur isolement, de se rappro-
nner à des relations humaines plus
en soi, le stage de base compor-
ion assez poussée au niveau des
es et de l'animation des groupes.
certains stages d'été, on avait
xagérée à poursuivre en commun
rmissivité dans les relations hu-
e, pour autant, les problèmes liés
nnalisation de l'enseignement, à
de situations d'apprentissage adé-
classes et dans les écoles et à
cratique de l'école, soient dûment
gressent véritablement.

re du projet, à savoir, l'implanta-
aussi une pléiade de difficultés.
ces difficultés réside précisément
e, dans plusieurs régions, la direc-
u bon de donner suite à la recom-
projet SEMEA et de regrouper les
stage d'été dans une école-pilote.
la moitié des cas, les professeurs-
dispersés à raison de trois ou
le.

faite par TESSIER en 1967, et qui
'évaluer les suites du premier cycle
ent (le cycle SEMEA-DORVAL) a
ontré que les écoles-pilotes (ou
t un meilleur rendement au niveau
ent des changements que les écoles
énes - où l'on retrouve des ensei-
s noyés dans des groupes d'ensei-

gnants non-initiés, dont les attitudes face à l'école active peuvent se distribuer sur un continuum du très hostile au très amical et dont le niveau d'information est habituellement assez faible. Même à l'intérieur des écoles-pilotes, au moment où de nouvelles orientations normatives amorcées au cours des stages doivent s'insérer dans la vie quotidienne, transformer certains processus internes et modifier la définition de certains rôles et des interactions qu'ils impliquent, des difficultés apparaissent qui créent un climat de tension et d'incertitude.

Dans certains cas, ces difficultés aboutiront à une sorte de contre-coup qui pourra freiner complètement la réforme. Le problème majeur des écoles-pilotes réside dans la difficulté d'arriver par voie de consensus à des décisions relatives à certaines expérimentations pédagogiques. Les moindres tentatives de prise de décision concernant de telles expériences pédagogiques dégénèrent la plupart du temps en débats idéologiques polarisés autour de deux tendances : école traditionnelle, école active. À l'occasion de ce débat fortement polarisé, se dessinent des dynamiques souvent explosives de conflits inter-groupes ou interpersonnels ; il n'est pas rare de retrouver, au cœur de ces conflits, l'animateur formé dans le stage de base et le principal, tenus relativement à l'écart. Ceux-ci s'affrontent ou s'égarent dans des relations ambiguës qui dénotent, chez eux comme dans le reste du corps enseignant, d'énormes difficultés à distinguer des rôles et des fonctions permettant au « nouvel expert » (le stagiaire formé au stage de base) et au principal (qui tente dorénavant de définir son rôle comme celui d'un coordonnateur plutôt que comme celui d'un patron autoritaire) de coopérer harmonieusement au sein du groupe des professeurs.

Ce type de difficultés et de résistances, même

s écoles-pilotes (ambivalences vis-à-vis ment et fortes inquiétudes, conflits de l'animateur et le coordonnateur) amè- Mission des Projets Expérimentaux à se d'un objectif complémentaire du déclen- l'implantation de l'école active dans les és scolaires où les cycles de formation tiqué une brèche.

jectifs particuliers reliés tation

mier stage de base, la stratégie faisait préoccupations de l'ordre de l'implan- exemple, le fait que le projet SEMEA mmandité pa, un comité d'organisation tif des principales forces institution- jeu dans le secteur de l'enseignement s, le fait que l'engagement des équipes dans le projet ait eu à obtenir l'accord ction générale des études de leur com- olaire et le fait que ces équipes aient stagiaire et choisi de participer à un pour ensuite s'insérer dans les cadres e pilote (pour la moitié des cas) consti- départ, autant de garanties que les seraient pas laissées complètement au

, ces préoccupations de l'implantation nt donné lieu à des distorsions ; les plicitement véhiculées par la nature projet et par certains de ses méca- portants (volontariat, délégation démo- etc.) allaient être perçues à travers le rmant d'anciennes façons de faire et de en étaient fort éloignées. On a vu des générales des études exercer des pres- que tel délégué soit choisi plutôt que on a vu des équipes de quinze où la la participation volontaire n'a pas été parfaitement observée. Dans quelques cas, par exemple, l'équipe de quinze était tout bonnement le corps enseignant d'une école dont on avait décidé a priori qu'elle deviendrait l'école-pilote.

Ces distorsions affaiblissaient en quelque sorte les mécanismes d'implantation, insérés dans la stratégie de déclenchement elle-même. Précisons aussi que les urgences dans lesquelles le premier stage SEMEA a été conçu et mis sur pied ont empêché que des précautions encore plus grandes soient prises pour garantir le respect des « mesures » ultérieures d'implantation inhérentes à la stratégie de déclenchement elle-même.

Les activités de déclenchement ont été imprégnées de préoccupations pour l'implantation, non seulement au niveau de leur conception, mais aussi au cours de leur déroulement. Ainsi, au stage de Dorval, par exemple, les directeurs généraux ont été invités à visiter le stage ; deux jours ont été consacrés à la session d'information pour les coordonnateurs-principaux des écoles-pilotes. Lors de la dernière semaine du stage, les stagiaires-animateurs ont abordé la préparation du stage d'été, secondés en cela par les cadres d'animation du stage de base. À la fin de cette phase de préparation, les principaux d'écoles sont revenus sur place discuter les plans élaborés par les stagiaires.

En dépit de ces préoccupations pour l'implantation ultérieure, les difficultés de transfert dans la vie scolaire quotidienne des apprentissages effectués dans des situations privilégiées (stages de base et stages d'été) se sont avérées assez nombreuses et importantes pour que la Mission des Projets Expérimentaux s'évertue à trouver des stratégies complémentaires visant à assurer davantage l'implantation du changement. L'idée même d'intervention dans le milieu (envolée de l'équipe SEMEA dans une région) a été engendrée par les préoccu-

ion. Au cours de l'intervention
teurs de la Mission des Projets
aient entre autres aux ensei-
r avec eux dans la classe ; au
ssus, les maîtres avaient l'occa-
du « feedback » sur leurs atti-
relation pédagogique, leur uti-
ments et du matériel, l'aménage-
sse, la programmation de leur
. L'équipe SEMEA se souciait
les groupes d'enseignants à
rapidement et avec moins de
onsensus au niveau des normes
agogiques et au niveau du type
nettre en œuvre dans l'école-
ipe s'est préoccupée également
ment structuraux de l'implanta-
nt. On a tenu des réunions avec
d'écoles et avec des parents,
duire les résistances au change-
l'utilisation de mécanismes tra-
trôle susceptibles de limiter ou
rimentations pédagogiques amor-
les-pilotes. À certains moments,
ont parfois permis une saine
rapports entre les principaux
s et les enseignants.

nisme de l'intervention régionale
avéré coûteux en énergie et peu
au des objectifs poursuivis. On
poursuivre le déclenchement, tra-
des groupes d'enseignants, clari-
ons structurales des expérimen-
ues, développer les habiletés des
teurs pour en faire de véritables
ement et contribuer au rayonne-
l'école-pilote ; tout cela devait
le temps, puisque l'équipe volante
nt plus d'une semaine dans une

Petit à petit, les interventions régionales ont d'abord cédé la place à des mini-stages * régionaux organisés par d'anciens stagiaires qui invitaient les membres de l'équipe SEMEA à y participer puis, de façon plus formelle, à des tentatives au niveau du « follow-up » des trois cycles de formation (Lévis, Montmorency (1967-1968) et Orléans (1968-1969). L'idée de « follow-up » venait faire le pont entre la phase déclenchement (stage de longue durée) et la phase « retour sur les expériences » (troisième période du cycle). On se souvient que, pour les trois derniers cycles SEMEA, le temps consacré au stage de base était séparé en deux tronçons par une période de travail (3 mois) dans l'école elle-même, d'une part, afin de favoriser l'intégration et la confrontation à la réalité des apprentissages effectués dans la première partie du stage et, d'autre part, afin de fournir l'occasion de travailler par la suite sur les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'implantation du changement. Le « follow-up » venait donc recueillir de l'information, donner du support et préparer en quelque sorte le retour sur les expériences.

Conscients du rendement assez faible des stages de base et d'été et de la fragilité des déterminations des enseignants en faveur des changements qui leur étaient proposés, la Mission des Projets Expérimentaux s'interrogeait sérieusement sur la validité de la stratégie d'ensemble au point qu'elle entreprit d'investir encore plus dans l'implantation en créant, à l'intérieur même de l'équipe, un secteur « encadrement ». Ce secteur « encadrement » eut d'abord (en 1968-69), beaucoup de difficulté à inventer une pratique de l'implantation, tiraillé qu'il était entre la tendance à entretenir des relations de consultation privée avec un certain nombre d'ex-stagiaires et le difficile objectif

* Mini-stage : session de très courte durée (2-3 jours) habituellement centrée sur un aspect particulier ou une technique spécifique

de renouer le contact avec un nombre croissant de régions et d'écoles déjà « déclenchées » par SEMEA. L'ampleur des problèmes « d'encadrement » était nettement disproportionnée à l'investissement de temps et d'énergie consenti par la Mission des Projets Expérimentaux et, au total, l'opération « encadrement » n'eut, en 1968-69, qu'un succès très relatif.

On peut attribuer à des préoccupations pour l'implantation le fait d'organiser des activités spéciales pour les principaux d'écoles et cela, très tôt dans le déroulement de la stratégie. Surtout à l'origine, les stages pour principaux d'école n'avaient d'autre motivation que d'assurer à l'animateur la collaboration d'un « coordonnateur » rompu aux valeurs et au style d'action de SEMEA.

Les stages pour principaux visent essentiellement à réduire les tensions qui existent entre ceux-ci et les stagiaires-animateurs ; on veut faire accéder le principal à une meilleure compréhension des implications de l'enseignement actif et du Règlement no 1 et accélérer la modification de son rôle au sein des activités SEMEA. Alors qu'au début, le principal (ou coordonnateur) était confiné à un rôle administratif, laissant l'initiative des processus de changement aux animateurs, on veut maintenant l'associer aux changements eux-mêmes et en faire le collaborateur intime de l'animateur pédagogique.

Les implications structurales des stages pour principaux sont beaucoup plus immédiates que celles des stages pour enseignants.

C'est à l'occasion de conflits dans l'exercice de rôles assez peu définis qui contredisent les traditions de la gestion scolaire locale que ces stages sont mis sur pied, donc, pour répondre à des problèmes d'ordre structural. Ces stages visent à favoriser l'intégration des activités amorcées par SEMEA dans l'école, ce qui suppose une certaine transformation de la structure scolaire, surtout en ce qui concerne l'exercice de l'autorité. C'est pour préparer les coordonnateurs à une telle transformation, voire, pour en faire les promoteurs, que seront tenus les stages pour principaux.

Au cours de ces stages, on tente d'aider les principaux d'école à se situer dans leur rôle de « coordonnateur d'une école-pilote ». Comme dans les autres stages SEMEA, l'accent est mis sur l'apprentissage par les méthodes existentielles de certaines attitudes de base dans le secteur des relations humaines et de la pédagogie. On se préoccupe davantage, cependant, des transferts dans la situation réelle et des changements provoqués par la démocratisation du rôle de principal d'école, de même que de l'amélioration des relations de coopération entre le coordonnateur et l'animateur pédagogique. Le principal demeure le responsable juridique de l'école et est appelé à devenir l'animateur des processus internes (coordonnateurs) de l'école, pendant que l'animateur fait figure d'expert et de consultant au plan de la pédagogie. Cette conception coopérative des rapports entre le stagiaire-animateur et le principal est déjà loin de la tendance initiale qui consistait à neutraliser et à tenir en échec la bureaucratie scolaire traditionnelle pour laisser se dérouler l'opération SEMEA.

La collaboration atteindra un sommet au 4e cycle SEMEA, lorsqu'une partie du stage de base des enseignants-animateurs et une partie du stage des principaux seront tenues conjointement ; le principal et l'enseignant se pencheront ensemble sur les problèmes d'implantation du changement dans l'école et d'organisation du stage d'été.

Cette mentalité qui entreprend de rapprocher SEMEA des structures traditionnelles de la bureaucratie scolaire prévaudra aussi dans le cas du stage

pour les directeurs généraux. C'est également par souci d'implantation des changements déclenchés par les cycles de base que la Mission des Projets Expérimentaux quittera son attitude d'absence relative face aux directeurs généraux et s'en rapprochera pour accroître le plus possible la collaboration. Le premier cycle SEMEA avait demandé au directeur général une contribution aux niveaux de la *sanction juridique* et du *financement* du projet. Celui-ci devait obtenir des commissions d'écoles l'autorisation de former un groupe de quinze qui puisse se faire représenter par un délégué au stage de base. On s'attendait à ce que le directeur général soutienne le changement et lui apporte une certaine caution devant les résistances des parents, des commissaires et de ceux des enseignants que le changement inquiétait. Certains directeurs généraux ont très bien compris les diverses implications de SEMEA et ont joué à merveille ce rôle de protecteur du projet. D'autres, cependant, se sont montrés méfiants ou opportunistes : ils ont laissé s'engager les choses pour se dépêcher de les neutraliser quand la critique est devenue trop forte ou quand la rumeur publique a cru que SEMEA s'égarait dans des directions répréhensibles. D'autres, enfin, ont quitté le rôle un peu passif que le projet leur confiait pour utiliser « leur SEMEA régional » et devenir les principaux promoteurs du renouveau, souvent d'une façon un peu coercitive.

Si les relations entre la Mission des Projets Expérimentaux et les directeurs généraux sont demeurées froides et officielles pendant assez longtemps, à certains moments, elles étaient fortement empreintes de compétition pour l'influence à exercer sur les enseignants. Le stage pour les directeurs généraux marque le début d'une ère de coopération. Cette session spécialisée, que les directeurs généraux ont eux-mêmes commandée à la Mission des Projets Expérimentaux, veut d'abord modifier les personnes. Mais, ces modifications se situent d'emblée dans le sens d'une redéfinition des rôles et des rapports structuraux et dans le sens de l'égalisation des statuts à l'intérieur du système local et régional.

La Mission des Projets Expérimentaux tient le raisonnement suivant : tant que ne se produira pas une sorte de « débureaucratisation » du système scolaire (décentralisation pédagogique et démocratisation au niveau de la gestion), l'implantation des changements pédagogiques demeurera hasardeuse : les changements au niveau de la relation maître-élèves et de l'organisation de la vie en classe exigent des changements concomitants au niveau de la structure scolaire globale (administration et gestion pédagogique proprement dite).

3. Troisième objectif global : le système de formation des maîtres

La Mission des Projets Expérimentaux ne tardera pas à se rendre compte que le recyclage des enseignants en exercice n'est pas la seule, ni peut-être la plus rentable des stratégies d'instauration de l'école active à l'élémentaire. D'un point de vue plus prospectif et global, il était évidemment plus rentable et plus porteur d'avenir de former les maîtres en accord avec l'esprit des méthodes actives et du Règlement no 1, plutôt que de les recycler quelque temps après la fin de leurs études.

Convaincue en plus de l'extrême importance du rôle du système de formation des maîtres dans la réforme de l'enseignement, la Mission des Projets Expérimentaux s'est adressée aux formateurs de maîtres pour leur proposer son aide dans le développement d'une formation des maîtres axée sur les méthodes actives, aussi bien au niveau du style d'enseignement qu'au niveau des contenus. On veut donc que les professeurs d'écoles norma-

les modifient leur approche pédagogique personnelle et renouvellent les contenus de formation ; en bref, qu'ils enseignent autrement, « autre chose ».

Le travail de la Mission dans le secteur de la formation des maîtres épouse d'assez près la dialectique en deux temps qui a caractérisé ses interventions dans le milieu de l'enseignement élémentaire.

On commence par se préoccuper de déclencher des changements au niveau des attitudes et des valeurs des personnes mêmes des formateurs de maîtres et en même temps de leur offrir une instrumentation technique et de l'information psycho-pédagogique ; d'où l'organisation d'un stage intensif (7 semaines) au cours duquel les formateurs de maîtres pourront remettre en question leurs attitudes au niveau des relations humaines, de l'animation des groupes, du travail à l'intérieur d'une organisation, mais aussi, dans des ateliers spécifiques, se rompre aux exigences des techniques et des méthodes actives (ateliers de sciences et de calcul, ateliers d'expression plastique, textes libres, informations psycho-pédagogiques diverses).

À la suite du stage intensif, les participants peuvent organiser, à l'intention des étudiants finissants de l'école normale d'où ils viennent, un bref stage régional de sensibilisation à l'esprit des méthodes actives.

La faiblesse de cette stratégie au niveau de l'implantation deviendra vite évidente. D'une part, les formateurs de maîtres montrent moins de disponibilité qu'on en trouve dans les stages pour enseignants de l'élémentaire. Cette disponibilité très relative s'explique en partie par une certaine rivalité entre la Mission des Projets Expérimentaux et les professeurs d'école normale, mais aussi par l'âge et les orientations plus conservatrices des participants. Le statut précaire des institutions de formation des maîtres (tout le monde sait qu'elles sont vouées à disparaître) ne contribue évidemment pas à assainir le climat.

Les participants n'étaient pas non plus « porteurs » d'une délégation de leurs collègues ou de leur institution ; les candidatures étaient « individuelles » et pour certains, la participation au stage s'était plus un moyen d'employer honorablement du temps (à cause de l'Exposition universelle de Montréal, les institutions d'enseignement post-secondaire avaient cessé leurs activités en avril au lieu de juin) qu'un engagement délibéré dans une entreprise de changement.

Plusieurs stages régionaux pour étudiants d'école normale sont organisés mais ces stages ne débouchent pas sur une structure comparable à l'école-pilote dans les cycles de formation pour enseignants de l'élémentaire. Au fond, l'articulation au système réel des apprentissages faits en stage est très imprécise. Mis à part des changements d'habitudes et d'attitudes chez certains participants, et quelques vagues journées d'études pour étudiants intéressés aux méthodes actives, globalement, le stage PEN n'aura pas de suite considérable et n'a pas véritablement mordu sur le système de formation des maîtres, pour une part à cause de résistances plus opiniâtres.

La deuxième phase se souciera davantage de l'implantation et posera les problèmes au niveau de la structure elle-même plutôt qu'au niveau des valeurs et des attitudes des principaux acteurs (les formateurs de maîtres) ou des techniques pédagogiques comme telles.

Le projet REPERES * offre aux formateurs de maîtres de se réunir en équipes de travail en vue

* Réseau d'Expérimentation pour la Préparation des Étudiants-maîtres au Renouveau à l'Élémentaire et au Secondaire.

de traduire opérationnellement un des cadres d'un programme formel de formation des maîtres et pour procéder ensuite sur le terrain même de l'institution à l'expérimentation des nouvelles activités pédagogiques ainsi élaborées. Cette fois, c'est par le biais des procédures et du programme que le changement est abordé. Néanmoins, la stratégie de déclenchement n'aura pas été complètement vaine, puisque près de la moitié des participants de la session de mise en commun REPERES sont des ex-stagiaires PEN.

C'est surtout le système lui-même et la structure qui sont visés par le projet REPERES ; ainsi des crédits académiques ont été d'emblée octroyés par la Direction générale de la Formation des maîtres du ministère de l'Éducation aux travaux et aux études effectués dans le cadre des expérimentations pédagogiques suscitées par le projet REPERES. Alors que l'ex-stagiaire PEN n'avait plus de rôle officiel à jouer après le stage régional pour les étudiants, le projet REPERES impliquait que, pendant un an, le délégué obtienne des permissions, travaille à insérer l'expérimentation dans la programmation des activités de l'institution et à associer au projet le corps enseignant et la communauté étudiante. La structure est un élément encore plus important dans la problématique du projet REPERES, puisqu'on envisage d'expérimenter globalement un nouveau programme de formation des maîtres pour l'élémentaire dans une institution « ad hoc », le Centre Pilote Laval. Ce Centre Pilote Laval doit être un système temporaire, mais de longue durée, au sein duquel on retrouvera tous les facteurs en jeu dans une maison de formation des maîtres : 200 étudiants, 7 professeurs à plein temps, un programme d'études régulier et entériné officiellement par la faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval de Québec, et un Comité d'organisation provincial supervise le Centre Pilote Laval et les expérimentations locales et partielles.

Pour la première fois, la Mission des Projets Expérimentaux quitte résolument le terrain du recyclage ou du perfectionnement des individus pour s'adonner à l'encadrement de groupes d'action et de changement. Les formateurs de maîtres qui, au plan local, acceptent de participer au projet ne sont plus des stagiaires (rôle d'éduqué), mais des collaborateurs. D'ailleurs, les responsables devront, pendant la session de mise en commun, répéter que le groupe n'est pas là pour apprendre au plan de la pédagogie ou de l'animation des groupes comme dans un stage de formation, mais pour planifier une opération et organiser un projet de changement ; les apprentissages personnels ne sont pas exclus — au contraire — mais ils seront alors une « plus-value » du travail d'organisation et de planification.

4. Quatrième objectif global : la régionalisation de SEMEA

En 1969, la situation de l'enseignement élémentaire a évolué ; un certain nombre de données nouvelles s'accumulent et viennent modifier l'environnement concerné par le projet SEMEA. Plusieurs commissions scolaires ont été pénétrées à des profondeurs variables par les opérations SEMEA ; des enseignants qui participent depuis plusieurs années aux diverses activités ont pris l'initiative d'organiser des stages d'été, même s'ils ne s'y étaient pas engagés dans le cadre d'un cycle SEMEA. Petit à petit se développe un réseau informel d'animateurs pédagogiques et, dans certaines régions, ces animateurs mettent sur pied des activités et des projets autonomes par rapport à la Mission des Projets Expérimentaux.

Rapidement, la M.P.E. envisage de créer des bases d'opérations régionales à partir desquelles les valeurs et les objectifs de SEMEA pourraient être diffusés dans le territoire régional. Les activités

d'encadrement et d'implantation pourraient, avec avantage, être administrées au niveau régional, d'une part, à cause de la faible étendue du territoire, mais aussi à cause de la familiarité des animateurs régionaux avec leur propre organisation scolaire.

Le projet CONSUL * est, en quelque sorte, une opération-type de régionalisation du projet SEMEA.

Face à l'objectif « régionalisation », la Mission des Projets Expérimentaux tiendra parallèlement trois stratégies complémentaires : elle accentuera le développement et le perfectionnement d'une main-d'œuvre susceptible de travailler au développement pédagogique régional. Sous la forme de projets, elle créera des structures temporaires destinées à supporter le changement. Enfin, elle envisagera l'institutionalisation de ces structures temporaires dans le système scolaire régional. La préparation de la main-d'œuvre (animateurs et agents de changement) se fait surtout dans les stages de perfectionnement à l'animation pédagogique, mais aussi dans les stages spécialisés pour directeurs régionaux des études.

Dans les stages de perfectionnement, on se préoccupe encore de techniques pédagogiques et d'attitudes de base au niveau des relations humaines, mais de plus en plus, on insiste sur la nécessité d'actions organisées et cohérentes sur le système scolaire lui-même. On parle beaucoup des notions d'agent de changement, de changement planifié, de résistances au changement, de planification de l'action et de choix d'une stratégie de changement.

On essaie de former les futurs animateurs régionaux et les directeurs généraux, tant au niveau conceptuel qu'instrumental, pour identifier les facteurs en cause dans un environnement donné et les diverses implications de l'action sociale rationnelle orientée vers le changement. Ces stages de perfectionnement, tout en continuant de préconiser un type d'apprentissage et de déclenchement analogue à celui des cycles de formation *, sont plus clairement articulés à des projets (structures temporaires) au sein desquels les animateurs et les directeurs généraux pourront entreprendre la transformation de leurs rapports avec l'enseignement élémentaire dans leur région.

A la suite du deuxième stage de perfectionnement, les participants sont invités à travailler à l'organisation et à l'animation de stages d'été au cours desquels ils poursuivront leur entraînement en cours d'action sous la supervision de la M.P.E. (Projet SEMEA X). La Mission des Projets Expérimentaux choisit donc de travailler sur des agents multiplicateurs tout en préparant des animateurs à la tenue de stages régionaux autonomes. Quant au projet CONSUL, il est une sorte de structure temporaire inscrite dans un format temporel d'environ une année (deux années au plus) où le directeur général des études, entouré d'ex-stagiaires SEMEA, entreprend une action concertée de changement pédagogique. Ces structures temporaires s'articulent progressivement et aboutissent au projet SEMEA-suite (1969 70).

Alors que les projets SEMEA X et CONSUL étaient en quelque sorte un terrain d'entraînement au rôle d'agent de changement, à la suite des stages de perfectionnement, les perspectives sont complètement renversées dans l'opération SEMEA-suite. D'abord et avant tout, il s'agit de créer une équipe régionale qui, dans l'année qui suit, entreprendra

* CONSUL — Consolidation des unités locales.

* Les cycles de formation se distinguent des stages de perfectionnement ; ces derniers sont des sessions « avancées » et, pour y participer, il faut avoir déjà fait un cycle de formation de base.

un projet de changement ou de développement pédagogique ; les équipes se verront offrir des stages de perfectionnement, cette fois construits à partir des exigences de leur action de changement. Le deuxième stage pour les directeurs généraux, tout en permettant des apprentissages au niveau de la gestion démocratique et des relations humaines, présente un certain nombre d'outils conceptuels et techniques susceptibles d'aider le directeur général à fonctionner activement et sur le même plan au sein d'une équipe d'agents de changement dont il est un des animateurs ; l'autre (le représentant) est élu démocratiquement par l'équipe.

Les stages de perfectionnement de l'année 1969-70 (P-III et P-IV) sont davantage articulés à la démarche même du travail des équipes SEMEA-suite.

Conçu d'abord comme un stage de perfectionnement, le stage P-III deviendra dans les faits, une sorte de session de planification en groupe, comparable à la session de mise en commun du projet REPERES ; bref, le perfectionnement cède la place à la préparation et à l'encadrement de l'action. Cela s'explique sûrement par le fait que l'ensemble de l'opération SEMEA-suite est elle-même beaucoup plus orientée sur l'action dans le milieu que sur le perfectionnement comme tel des personnes qu'elle implique. La dernière session offerte aux équipes SEMEA-suite (la session spéciale – janvier 1970) n'aura plus aucune connotation de perfectionnement et sera essentiellement centrée sur le travail de changement entrepris par les équipes ; autrefois formateurs (« trainers »), les membres de la M.P.E. et de l'I.F.G. n'y jouent plus que des rôles de consultants.

La régionalisation de SEMEA a été rendue possible parce que les opérations antérieures avaient préparé une main-d'œuvre qualifiée et parce que les directeurs généraux ont été sensibilisés à une approche différente de l'administration scolaire. Des projets, à l'origine provisoires, tendent à s'institutionaliser dans les cadres d'une équipe SEMEA-suite dont le statut demeure informel, mais dont l'articulation aux structures du système scolaire régional est d'autant plus claire qu'elle se fait essentiellement autour de la fonction de directeur général des études.

Il n'entre pas dans les propos de ce chapitre d'interpréter les profondes modifications intervenues dans les objectifs poursuivis par SEMEA pendant les quatre années de son existence. Nous y reviendrons à la fin de cet ouvrage ; contentons-nous, en guise de conclusion de ces considérations sur le contenu rationnel de la stratégie SEMEA, de rappeler que la première étape de déclenchement de cette stratégie a nettement mis l'accent sur le changement au niveau des personnes, de leurs attitudes et de leurs habiletés techniques, pendant que la seconde étape (implantation) s'est préoccupée du transfert de ces apprentissages dans le système réel et des implications des changements déclenchés chez un certain nombre d'acteurs de ce système.

La troisième étape est marquée, d'une part, par le projet REPERES (dans le secteur de la formation des maîtres) et, d'autre part, par les tentatives de régionalisation de SEMEA dans le secteur de l'enseignement élémentaire. Cette phase, qui se situe en 1968-69 et 1969-70, se caractérise par une nette préoccupation pour l'*action directe* sur le système scolaire local et régional afin de le rendre réceptif aux initiatives de changement pédagogique, mais aussi pour accroître la cohérence entre les implications de ces changements et les objectifs de la structure scolaire locale. On ira jusqu'à espérer utiliser la structure scolaire traditionnelle elle-même à des fins de changement.

1.1.4 L'idéologie véhiculée par le choix des objectifs stratégiques de SEMEA

Il est caractéristique d'un mode idéologique de pensée de se situer à un pôle extrême par rapport à des croyances contraires également extrêmes et ce, à propos d'une problème ou d'un thème particulier. L'idéologie apparaît comme une tentative d'affirmation d'un ensemble de croyances, pour dépasser certaines antinomies que comporte la réalité. Adhérer à une idéologie, c'est privilégier une certaine perspective et en éliminer d'autres. L'idée de polarisation est implicitement reliée à celle d'idéologie. Étudier l'idéologie de SEMEA nous amènera à identifier, dans une perspective génétique, les thèmes de réflexion et de pensée qui ont présidé au développement du projet SEMEA à travers le temps. Nous examinerons aussi les types de polarisation auxquels ces thèmes se sont prêtés, et les pôles autour desquels les croyances des agents de changement ou leur position idéologique ont eu tendance à se cristalliser. On pourrait compléter ce tableau en s'interrogeant sur les utopies qui ont inspiré les croyances idéologiques, en essayant de détecter quels états de faits existants ou recherchés ces utopies (et les idéologies qui en ont dérivé) visaient à justifier.

Si l'on parcourt les documents descriptifs des diverses opérations SEMEA (en particulier la formulation des objectifs de changement) en essayant d'être sensibles aux implications idéologiques émanant de cette documentation, on trouvera trois grands thèmes autour desquels gravitent des ensembles de positions idéologiques plus ou moins cohérents. Ces thèmes sont :

1. Le changement et la prise en charge du milieu par lui-même ;

2. Le changement par l'animation du milieu ;

3. La démocratisation et l'ouverture au changement de l'organisation scolaire.

A) Le changement par la prise en charge du milieu

SEMEA a choisi de sensibiliser à l'esprit des méthodes actives et non d'imposer de l'extérieur un ensemble de rituels techniques structurés. Voilà une première polarisation ; *esprit* par opposition à technique. De plus, SEMEA opte spontanément pour la voie de la liberté et affirme ainsi la priorité du choix individuel des maîtres sur l'imposition de procédures définies a priori et administrées par une bureaucratie scolaire capable de contrôles rigoureux.

L'acquisition de « l'esprit » des méthodes actives suppose l'utilisation de modes d'apprentissage qui soient en accord avec le choix pédagogique en question. Il faut donc inventer des situations qui donnent la priorité à la libre détermination et à la participation, et qui suscitent, à partir de l'expérience vécue, des apprentissages qui mettent d'abord en cause les attitudes et les valeurs des enseignants. La prise en charge par le milieu de sa propre transformation suppose que l'enseignant soit, non seulement libre au niveau de ses choix opérationnels dans la classe, mais encore, qu'il puisse s'associer librement au mouvement de renouveau et être placé dans des situations de coopération véritablement égalitaires. Alimentés par ces croyances, les modes de changement préconisés par SEMEA s'opposent carrément aux procédures bureaucratiques traditionnelles de gestion.

D'une certaine façon, les enseignants contrôlent les suites du projet puisqu'ils choisissent eux-mêmes leur délégué et peuvent décider de se regrouper ou non dans une école-pilote ; de la même façon, la participation aux stages de base

ou d'été n'obligeait en rien l'enseignant à changer ses conduites dans la classe. Dans la stratégie de changement de SEMEA, les contraintes et les pressions faisaient place à la libre détermination et à la coopération au sein d'équipes locales démocratiquement administrées. Dans l'esprit des initiateurs de SEMEA, le ministère de l'Éducation n'avait d'autre tâche que celle de stimuler, par le stage de base et les stages d'été, le déclenchement de l'école active à l'élémentaire ; par la suite, il ne ferait qu'observer le rythme de développement d'un mouvement irréversible, dans le sens des méthodes actives. Ce mouvement se déroulerait en marge de la bureaucratie, entre égaux et dans le plus complet respect de la liberté des individus.

Le mythe (ou l'utopie) qui se profile derrière une telle perspective est celui de « l'entraide et de la coopération ». La Mission des Projets Expérimentaux a intitulé, pendant très longtemps, ses interventions dans le milieu « sessions d'entraide professionnelle », alors qu'en réalité, les animateurs de la Mission y étaient perçus, même contre leur gré, comme des experts dont on attendait beaucoup d'informations et de conseils. Ils étaient effectivement la principale source d'aide pour les enseignants, qui étaient aussi démunis les uns que les autres face au changement. Néanmoins, l'entraide et la coopération sont devenues les thèmes idéologiques qui ont présidé à l'organisation des envolées de l'équipe SEMEA de la première année, de même qu'à la conception des activités initiales des Chantiers Pédagogiques. Le réseau des cahiers de roulement * en est un exemple frappant.

On croyait donc que des réseaux d'entraide allaient se développer d'eux-mêmes à partir des écoles-pilotes ; on s'est rendu compte qu'il fallait intervenir davantage pour aider le mouvement à démarrer. L'idéologie de la prise en charge et de l'entraide voulait éviter l'écueil de la bureaucratie et de ses modes traditionnels d'instauration des changements dans l'enseignement.

À l'origine du projet SEMEA, de nombreuses pressions ont été exercées pour que les initiatives de changement passent par les canaux déjà constitués de la bureaucratie scolaire. Certains voulaient que les projets locaux soient administrés par la direction générale responsable de l'enseignement élémentaire au ministère. Plus tard, certains directeurs généraux des études étaient d'avis qu'eux-mêmes devraient d'abord être formés au contact de spécialistes locaux ou européens, ce qui leur permettrait ensuite de transmettre leurs apprentissages aux enseignants ; peu après, les principaux d'école tenaient le même langage. C'est contre l'ensemble de ces pressions que les initiateurs de SEMEA ont tenu à s'adresser directement à la base du système scolaire, c'est-à-dire aux enseignants, convaincus qu'un changement à ce niveau avait plus de chances d'atteindre la vie réelle des classes et de ne pas s'égarer dans les méandres de la bureaucratie scolaire ; ce changement pourrait aussi amener la bureaucratie scolaire elle-même à entreprendre des changements.

On a donc joué les cartes « participation », « entraide », « coopération » et « libre choix » face au changement, pour éviter la bureaucratie scolaire, ses lenteurs et les distorsions dans le sens de l'uniformité et de la rigidité qu'elle ne manque pas d'imposer aux tentatives de transformation des mentalités et des conduites d'ordre pédagogique ou administratif.

B) Le changement par l'animation du milieu

Les visites de l'équipe SEMEA (1966-67) dans les

* Les cahiers de roulement : un réseau d'échange par le biais d'informations et de suggestions entre plusieurs enseignants d'un même degré.

régions scolaires qui avaient participé au projet SEMEA lui permirent de se rendre compte que le mouvement spontané qu'on avait escompté tardait à se déclencher. Les expérimentations pédagogiques sont hésitantes et provoquent beaucoup de résistances. C'est moins de l'enthousiasme qu'un tollé de critiques et de commentaires sceptiques que soulève dans plusieurs régions scolaires l'ouverture des écoles-pilotes. Les enseignants, une fois refroidi l'emballement des stages, ont tendance à se décourager, et à revenir à leurs conduites traditionnelles. Il faut leur apporter des informations supplémentaires, le support d'une présence experte, qui les aide à mieux placer leurs coups dans ce qui semble être une lutte contre une mentalité traditionnelle bien camouflée sous un langage rajeuni.

La définition de l'animation utilisée par les membres de la Mission des Projets Expérimentaux comme référence de leur propre conduite et transmise par eux aux animateurs-enseignants tend, elle aussi, à se fixer dans une double polarisation.

La première se formule comme suit : l'importance accordée aux attitudes du maître par opposition à l'information technique en pédagogie. Au cours d'un stage, par exemple, l'animateur peut structurer des situations d'apprentissage pour explorer les attitudes du maître dans sa relation avec l'élève ou pour lui apprendre le maniement de techniques ordonnées à certains apprentissages scolaires. Habituellement, la situation vise simultanément l'acquisition des deux types d'apprentissage, mais il est très difficile de ne pas accorder plus d'attention à l'un ou à l'autre des deux thèmes. Progressivement, les animateurs de la M.P.E. se sont principalement centrés sur l'exploration des attitudes à partir de l'expérience vécue des enseignants, expérience provoquée par des situations d'apprentissage de type « laboratoire ». Le style d'animation des membres de la Mission des Projets Expérimentaux était à cent lieues de la technicité un peu rigide de certains instructeurs français, comme ceux du mouvement CEMEA. Il se présentait plutôt comme une sorte de synthèse plus ou moins harmonieuse entre l'approche des psychosociologues de l'Institut de Formation par le Groupe, c'est-à-dire, l'exploration de la signification psychologique des situations interpersonnelles et la conception du travail en atelier des représentants de l'I.C.E.M. (Mouvement Freinet).

L'animateur de la M.P.E. créait des situations d'apprentissage sur des contenus et à propos de techniques qui, au départ, s'apparentaient à celles du mouvement Freinet, en particulier dans le domaine de l'expression et de l'apprentissage du français, du calcul et des sciences. Au moment de la « synthèse » *, l'exploitation de l'expérience vécue dans l'atelier portait en partie sur les attitudes interpersonnelles et les motivations plus profondes des participants. On y exploitait également, cette fois, à des fins purement pédagogiques et avec une nette préoccupation pour le transfert dans la classe, les informations dégagées au cours de l'expérimentation et de l'utilisation de certaines techniques pédagogiques. Ce style d'animation rejoint des thèmes comme « le respect d'autrui et de son rythme d'apprentissage », « la démocratie », « la permissivité », « l'absence d'évaluation moralisante », etc.

La deuxième polarisation par rapport à laquelle la conception de l'animation des membres de la Mission des Projets Expérimentaux s'est définie concerne le rôle de l'animateur au niveau de l'implantation des changements. L'animateur, dans une rencontre de « follow-up » consécutive à un stage

* Synthèse d'un atelier : discussion au cours de laquelle les participants effectuent un retour sur l'expérience vécue pour organiser et conceptualiser leurs apprentissages, avec l'aide de l'animateur.

de base ou dans sa réponse à une demande d'aide d'une école, se souciera-t-il d'abord d'apporter du support en se centrant sur l'expérience immédiate des personnes et des groupes ou se comportera-t-il comme un superviseur qui vient vérifier si les apprentissages amorcés en stage ont les effets prévus ?

Les animateurs n'ont pas eu de peine à adopter une attitude centrée sur le groupe et un mode de relation empathique et compréhensif. Par contre, les enseignants avaient besoin d'approbation et projetaient les animateurs dans des rôles de superviseur, voire même d'inspecteur d'école nouvelle vague.

Ce problème est encore d'actualité car l'égalisation des statuts entre les animateurs et leur clientèle demeure toujours une source de tension ; en effet, l'expérience que ces animateurs ont acquise et les informations qu'ils possèdent suggèrent à leurs interlocuteurs de les considérer comme des figures d'autorité et non comme des égaux.

Derrière ce cheminement vers une conception de l'animation en éducation qui emprunte beaucoup aux valeurs du changement planifié et de la dynamique des groupes, et qui s'inspire de la démocratie lewinienne et de la non-directivité rogérienne, se dessine le mythme du médiateur non-autoritaire et de l'agent de changement qui permet aux personnes de communiquer avec elles-mêmes et avec autrui, puis de se déterminer librement face au changement. Un tel médiateur refuse de structurer la situation pour ses interlocuteurs, de leur donner des réponses toutes faites ou des conseils. Il se centre sur l'expérience immédiate des personnes et des groupes et tend à devenir l'instrument de la prise en charge par ces personnes et ces groupes de leurs activités au sein du système.

La référence à cette utopie semble vouloir justifier deux situations de fait : d'abord, les interventions des animateurs et des consultants « extérieurs » au système ne peuvent se faire que sur des situations qui tombent sous la juridiction des responsables légalement constitués dans le système scolaire local ou régional. Autrement dit, on ne peut intervenir dans une région scolaire que d'une façon non-directive, sans quoi on risque d'entrer en conflit ouvert avec ceux qui détiennent l'autorité sur ce système. L'utopie du médiateur non-directif et non-autoritaire vient également justifier le fait que l'animateur (M.P.E. ou autre) qui s'identifie à certaines valeurs, s'engage très profondément en faveur de ces valeurs, tout en travaillant sans prosélytisme avec des personnes dont l'engagement est beaucoup plus entaché d'ambivalence. La médiation non-directive est essentiellement une façon non compétitive, non agressive et non autoritaire d'aborder l'immense problème de la résistance au changement. C'est peut-être, en fin de compte, la façon la moins dangereuse pour l'agent d'aborder les zones délicates et problématiques de la conduite des clients.

C. Le changement par un système scolaire démocratique et ouvert

Dès le départ, le projet SEMEA s'est situé par rapport au pouvoir ; il a choisi une stratégie de changement *fondée sur la participation et la liberté individuelle* qui faisait très peu appel au pouvoir et à ceux qui le détenaient. On demandait au pouvoir d'accorder sa sanction, de financer l'opération et d'accepter que celle-ci s'achemine d'elle-même vers ses fins, à savoir, le renouveau de l'école élémentaire. Rapidement, on se rendra à l'évidence que l'utopie « prise en charge du milieu par lui-même » ne tient pas compte de problèmes très réels engendrés par la mise en œuvre du changement lui-même.

En ce qui concerne le pouvoir, les responsables du projet SEMEA se tenaient à peu près le langage suivant :

1. Le changement à l'intérieur du système d'éducation ne peut provenir que des enseignants et doit être porté socialement par un mouvement volontaire. La bureaucratie étant essentiellement conservatrice et contrôlante, on favorisera au maximum la prise en charge du changement par le milieu et on tentera d'empêcher la bureaucratie traditionnelle d'enrayer les processus de changement.

2. L'incitation à adopter des méthodes d'éducation active ne peut être que libérale et exempte de pression. Pour sa part, la bureaucratie ne connaît que des modes coercitifs d'incitation. On créera donc des situations dans lesquelles on pourra, de façon permissive et égalitaire, inciter les maîtres à changer. En réalité, il allait s'avérer impossible d'éviter la collaboration avec la bureaucratie scolaire, à moins de renoncer à l'implantation dans le système réel des changements amorcés à la phase « déclenchement ». D'ailleurs, le projet SEMEA a respecté les juridictions en place et en a approché de façon coopérative les responsables à différents niveaux du système.

Mais, à partir du moment où la Mission des Projets Expérimentaux a accepté de collaborer avec les principaux d'écoles et les directeurs généraux des études, un nouveau thème idéologique est apparu, celui de la transformation de la bureaucratie elle-même. Il est peut-être possible d'aménager la participation, non pas en marge du système, mais à l'intérieur même ou à la place de la bureaucratie scolaire traditionnelle. Peut-être les officiers du système peuvent-ils renoncer aux implications coercitives de leur pouvoir pour développer à la place des modes d'influence qui utilisent plus le pouvoir de référence (identification) et d'expert (compétence technique). C'est donc pour rendre le système scolaire ouvert au changement, et par des voies démocratiques, que les autorités locales et régionales sont invitées à repenser dans le sens de la démocratie, de la participation et de l'ouverture au changement leurs modes d'exercice du pouvoir et leurs façons d'administrer. Ceux qui occupent des postes élevés dans la hiérarchie scolaire locale ou régionale pourraient cesser de définir exclusivement leur rôle en termes de surveillance de l'application de certains standards donc, dans une perspective de ritualisation et de résistance au changement, pour le définir plutôt dans le sens d'une stimulation continuelle à des changements dont l'orientation et le rythme pourraient être déterminés collectivement à l'intérieur de mécanismes de gestion véritablement démocratiques. Processus de changement et mécanismes de gestion seraient alors coordonnés et animés par les administrateurs scolaires.

Derrière une telle conception idéologique du renouveau du système scolaire, dans le sens de la démocratie et de l'ouverture au changement, se cachent à peine les mythes (ou utopies) de l'égalité et de la participation. Il ne s'agit plus d'inciter les enseignants au changement en faisant abstraction de l'organisation scolaire, mais de rendre plus égalitaires les relations entre les enseignants, les principaux d'écoles et les directeurs généraux des études. Les situations que veut justifier cette idéologie de la participation sont évidemment très nombreuses : d'abord, dans des portions de plus en plus importantes du système d'éducation, il est de plus en plus contre-indiqué d'adopter un style de gestion autocratique qui s'appuie sur des valeurs traditionnelles. Aussi, pour les animateurs du projet SEMEA, un choix net en faveur de la transformation de la bureaucratie dans le sens de la participation permet au moins

de résorber leur propre conflit idéologique, celui de travailler véritablement au renouveau, sans par ailleurs s'aliéner la bureaucratie scolaire et entrer en lutte ouverte avec elle.

Il ne peut exister de pacte de non-agression entre l'agent de changement et ceux qui détiennent le pouvoir que si ces deux catégories de personnes s'entendent pour poursuivre ensemble certains changements et si elles sont relativement d'accord sur les façons de procéder pour déclencher ces changements. Les responsables de SEMEA ne peuvent s'appuyer sur le pouvoir sans se trahir et aboutir à une stratégie bureaucratique comme les autres ; par contre, ils ne pouvent s'adresser au pouvoir sans être conduits, de proche en proche, à adopter une position contestataire du système, position relativement intenable puisqu'ils sont eux-mêmes intégrés verticalement à ce même système au niveau du ministère de l'Éducation. Une voie mitoyenne se présente qui consiste à devenir l'agent de changement du pouvoir lui-même, en essayant d'orienter ceux qui le détiennent dans le sens des valeurs pédagogiques et sociales que SEMEA a véhiculées depuis sa création.

1.2 Evolution des objectifs de SEMEA sous l'angle des aspects formels de ces objectifs

1.2.1 Complexité-simplicité

Nous avons déjà défini le continuum « complexité-simplicité », qui correspond à une des dimensions formelles importantes de la stratégie de changement examinée sous l'angle de ses objectifs (voir chapitre 3, page 91 — Description des variables du modèle d'analyse). On se rappellera que plus l'objectif implique un grand nombre d'effets interdépendants sur un environnement limité dans un temps limité, plus il est complexe. Nous ne disposons pas d'une échelle bien calibrée assurant la mesure exacte de la simplicité et de la complexité des objectifs de diverses stratégies de changement ; on peut dire, néanmoins, à partir de ce qu'on connaît des stratégies de changement comparables, que celles déployées par SEMEA ont toujours poursuivi des objectifs complexes, en ce sens qu'elles ont toujours visé l'environnement concerné de plusieurs façons interdépendantes à la fois. Par exemple, le premier cycle SEMEA (Dorval) rejoignait l'environnement en y injectant de nouvelles informations sur les techniques pédagogiques, mais aussi en créant des mécanismes temporaires (groupe de quinze approuvé par la commission scolaire, élection d'un délégué, tenue d'un stage d'été, coïncidence entre le personnel d'une école-pilote et le groupe de quinze, etc.) qui accordaient légitimité et support aux expérimentations éventuelles des équipes.

C'est d'ailleurs le propre des stratégies de changement normatives-éducatives (selon les termes de CHIN et BENNE) de tenir compte d'un plus grand nombre de dimensions de l'environnement que les stratégies plus intellectualistes et plus strictement centrées sur l'information. On aurait pu se contenter d'offrir de brefs stages de sensibilisation sans inciter les participants à remettre en question leurs attitudes et leurs valeurs, et sans se préoccuper du retour dans le système d'origine des stagiaires en question. À l'extrême, on aurait pu diffuser de la littérature sur les méthodes actives en escomptant que les idées feraient leur chemin. On a préféré une stratégie plus complexe, donc, qui intéresse un grand nombre de dimensions de l'environnement visé.

Si l'on examine et compare entre elles les diverses opérations SEMEA, on en trouvera qui sont ordonnées à des objectifs plus simples et d'autres à des objectifs plus complexes. Nul doute qu'un stage de base précédé et suivi d'un ensemble

d'opérations interdépendantes poursuit des objectifs plus complexes qu'une courte intervention dans une région scolaire limitée. Ce n'est pas au niveau microscopique de l'analyse qu'il faut utiliser la dimension complexité-simplicité ; il faut porter l'analyse à un niveau plus global et examiner comment l'agent de changement a eu tendance, à travers le temps, à mener une stratégie d'ensemble de plus en plus complexe.

En considérant SEMEA comme une stratégie d'ensemble, on constate effectivement que, de 1965 à 1969, le but ultime, à savoir l'instauration des méthodes actives dans l'enseignement élémentaire québécois, a été poursuivi à l'aide de stratégies de plus en plus complexes. En 1966, l'effet du stage de base Dorval est immédiatement doublé par la création d'une équipe volante. L'année suivante, on organise le premier stage pour les principaux et le premier stage à l'intention des professeurs d'écoles normales ; en même temps, on déclenche deux cycles complets équivalents à celui de Dorval. En 1968, en plus de l'encadrement de l'implantation consécutive aux quatre cycles SEMEA, le projet REPERES fait son apparition. Ce n'est qu'en 1969 qu'on verra un certain nombre des composantes (par exemple : il n'y aura pas de 5e cycle de formation) du programme de la M.P.E. disparaître progressivement de ses préoccupations.

Un examen diachronique indique que la stratégie d'ensemble de SEMEA a cheminé du moins complexe au plus complexe ; l'environnement a été atteint dans des dimensions de plus en plus nombreuses. Par contre, avec l'apparition de l'opération SEMEA-suite en 1969-70, on assiste à une sorte de simplification ; l'agent de changement, la Mission des Projets Expérimentaux, abandonne la plupart de ses activités dans le secteur de la formation des maîtres. Parallèlement, ayant décidé de ne pas relancer un 5e cycle SEMEA, l'agent tendra à concentrer l'ensemble de ses énergies sur le projet SEMEA-suite. Simultanément, quelques membres de la Mission des Projets Expérimentaux contribuent à d'autres projets à l'intérieur du ministère de l'Éducation, en particulier l'élaboration du régime pédagogique de l'élémentaire *.

Un autre facteur de simplification tient au fait que plusieurs des activités de la Mission sont intégrées au projet SEMEA-suite. Le stage pour directeurs généraux (automne 1969) et les stages de perfectionnement (décembre 1969 et février 1970) sont des temps de ressourcement (postes de relais) destinés presque exclusivement à certains membres des équipes SEMEA-suite, le directeur général et le représentant. Cependant, une telle simplification pourrait n'être qu'apparente et momentanée puisqu'en quelque sorte, l'agent de changement se dédouble et fait apparaître au moins trente-six équipes régionales qui travailleront à leur tour à la transformation de l'enseignement élémentaire. Si cette simplification n'est qu'apparente, c'est qu'en réalité, elle cache un très important élargissement de la stratégie SEMEA. Seul l'avenir nous dira si, effectivement, la régionalisation aura coïncidé avec un accroissement de complexité de la stratégie.

1.2.2 L'amplitude des objectifs

Aux termes de la définition que nous avons donnée de l'amplitude (chapitre 3, page 91) un objectif est ample dans la mesure où il provoque des *effets nombreux et durables* par rapport à des *caractéristiques essentielles* d'un environnement de grande dimension. Le simple bon sens permet de se rendre compte que les opérations SEMEA ont toujours poursuivi des objectifs d'une assez grande amplitude. Par contre, à un niveau global d'analyse et considérant SEMEA comme une stratégie d'en-

* Régime pédagogique ou cadre général d'organisation de l'enseignement.

semble, on constate que les objectifs qu'elle a poursuivis à travers les années ont gagné en amplitude.

En premier lieu, des effets sur l'environnement de plus en plus nombreux ont été visés ; puis, on s'est préoccupé davantage des implications des opérations de déclenchement sur la structure scolaire, soit en organisant des stages pour les principaux d'écoles et pour les directeurs généraux, soit en essayant d'atteindre l'école élémentaire par le biais de la transformation de la formation des maîtres. Enfin, quant à l'aspect durable des changements provoqués dans l'environnement (ou des effets obtenus sur cet environnement) par la stratégie d'ensemble de SEMEA, il est bien difficile d'en juger sans aller examiner dans quelle mesure les maîtres ont effectivement transformé leur enseignement.

À ce chapitre, la recherche de TESSIER en 1967 établit que, quelques mois après le premier cycle SEMEA, certains enseignants avaient modifié leur enseignement et que les changements étaient plus considérables dans les écoles-pilotes homogènes (coïncidence du groupe de quinze et du personnel de l'école) que dans les écoles hétérogènes. Cependant, aucune recherche longitudinale n'a été faite pour évaluer jusqu'à quel point les changements déclenchés ont duré. La durabilité des changements a probablement été augmentée par les nombreuses tentatives de la M.P.E. au niveau de l'implantation de même que par l'émergence d'une sorte de tradition locale créée autour des projets SEMEA. En tout cas, il est devenu relativement facile de former des équipes SEMEA-suite sur une base provisoire, tout en les destinant à jouer des rôles d'agent de changement institutionnalisé de type SEMEA, qui tentera de réinterpréter, dans la conjoncture locale, les objectifs initiaux du projet SEMEA.

La concentration des effets visés et obtenus ne saurait faire aucun doute. SEMEA a essentiellement mis en cause les conduites et les attitudes des maîtres, des principaux et des administrateurs, tant au plan pédagogique qu'au plan des relations humaines. Le fait de s'adresser à de telles dimensions indique qu'on travaille en profondeur et qu'on tente de rejoindre la nature même du système d'éducation, plutôt que de s'attarder à des aspects plus périphériques et moins reliés aux finalités du système en question ; on ne s'est pas contenté de distribuer un certain nombre de « gadgets » ou de travailler à des aspects superficiels de la situation scolaire.

Il est clair que la stratégie d'ensemble de SEMEA, du moins jusqu'à la phase de régionalisation a accru son environnement réel. D'une année à l'autre on a atteint un plus grand nombre d'enseignants, de principaux et d'administrateurs dans plus de commissions scolaires. L'incursion de SEMEA dans la formation des maîtres a constitué aussi un investissement dans un environnement potentiellement considérable. Hélas ! On doit entretenir des doutes sur l'influence à moyen terme des projets PEN et REPERES sur la formation des maîtres, maintenant faite en milieu universitaire.

Dans le cadre de la régionalisation (opération SEMEA-suite), si les équipes régionales réussissent à survivre, la stratégie conservera une certaine ampleur puisqu'elle permettra aux effets sur le milieu régional de se multiplier, même si la grandeur de l'environnement visé risque fort d'être réduite. En termes de profondeur et de durabilité, le fait que des territoires soient confiés à des équipes régionales peut favoriser à plus ou moins long terme une plus grande pénétration de SEMEA dans le secteur des écoles élémentaires. Par contre, la régionalisation risque de laisser en marge du mouvement des commissions scolaires jusqu'à

d'opérations interdépendantes poursuit des objectifs plus complexes qu'une courte intervention dans une région scolaire limitée. Ce n'est pas au niveau microscopique de l'analyse qu'il faut utiliser la dimension complexité-simplicité ; il faut porter l'analyse à un niveau plus global et examiner comment l'agent de changement a eu tendance, à travers le temps, à mener une stratégie d'ensemble de plus en plus complexe.

En considérant SEMEA comme une stratégie d'ensemble, on constate effectivement que, de 1965 à 1969, le but ultime, à savoir l'instauration des méthodes actives dans l'enseignement élémentaire québécois, a été poursuivi à l'aide de stratégies de plus en plus complexes. En 1966, l'effet du stage de base Dorval est immédiatement doublé par la création d'une équipe volante. L'année suivante, on organise le premier stage pour les principaux et le premier stage à l'intention des professeurs d'écoles normales ; en même temps, on déclenche deux cycles complets équivalents à celui de Dorval. En 1968, en plus de l'encadrement de l'implantation consécutive aux quatre cycles SEMEA, le projet REPERES fait son apparition. Ce n'est qu'en 1969 qu'on verra un certain nombre des composantes (par exemple : il n'y aura pas de 5e cycle de formation) du programme de la M.P.E. disparaître progressivement de ses préoccupations.

Un examen diachronique indique que la stratégie d'ensemble de SEMEA a cheminé du moins complexe au plus complexe ; l'environnement a été atteint dans des dimensions de plus en plus nombreuses. Par contre, avec l'apparition de l'opération SEMEA-suite en 1969-70, on assiste à une sorte de simplification ; l'agent de changement, la Mission des Projets Expérimentaux, abandonne la plupart de ses activités dans le secteur de la formation des maîtres. Parallèlement, ayant décidé de ne pas relancer un 5e cycle SEMEA, l'agent tendra à concentrer l'ensemble de ses énergies sur le projet SEMEA-suite. Simultanément, quelques membres de la Mission des Projets Expérimentaux contribuent à d'autres projets à l'intérieur du ministère de l'Éducation, en particulier l'élaboration du régime pédagogique de l'élémentaire *.

Un autre facteur de simplification tient au fait que plusieurs des activités de la Mission sont intégrées au projet SEMEA-suite. Le stage pour directeurs généraux (automne 1969) et les stages de perfectionnement (décembre 1969 et février 1970) sont des temps de ressourcement (postes de relais) destinés presque exclusivement à certains membres des équipes SEMEA-suite, le directeur général et le représentant. Cependant, une telle simplification pourrait n'être qu'apparente et momentanée puisqu'en quelque sorte, l'agent de changement se dédouble et fait apparaître au moins trente-six équipes régionales qui travailleront à leur tour à la transformation de l'enseignement élémentaire. Si cette simplification n'est qu'apparente, c'est qu'en réalité, elle cache un très important élargissement de la stratégie SEMEA. Seul l'avenir nous dira si, effectivement, la régionalisation aura coïncidé avec un accroissement de complexité de la stratégie.

1.2.2 L'amplitude des objectifs

Aux termes de la définition que nous avons donnée de l'amplitude (chapitre 3, page 91) un objectif est ample dans la mesure où il provoque des *effets nombreux et durables* par rapport à des *caractéristiques essentielles* d'un environnement de grande dimension. Le simple bon sens permet de se rendre compte que les opérations SEMEA ont toujours poursuivi des objectifs d'une assez grande amplitude. Par contre, à un niveau global d'analyse et considérant SEMEA comme une stratégie d'en-

* Régime pédagogique ou cadre général d'organisation de l'enseignement.

semble, on constate que les objectifs qu'elle a poursuivis à travers les années ont gagné en amplitude.

En premier lieu, des effets sur l'environnement de plus en plus nombreux ont été visés ; puis, on s'est préoccupé davantage des implications des opérations de déclenchement sur la structure scolaire, soit en organisant des stages pour les principaux d'écoles et pour les directeurs généraux, soit en essayant d'atteindre l'école élémentaire par le biais de la transformation de la formation des maitres. Enfin, quant à l'aspect durable des changements provoqués dans l'environnement (ou des effets obtenus sur cet environnement) par la stratégie d'ensemble de SEMEA, il est bien difficile d'en juger sans aller examiner dans quelle mesure les maitres ont effectivement transformé leur enseignement.

À ce chapitre, la recherche de TESSIER en 1967 établit que, quelques mois après le premier cycle SEMEA, certains enseignants avaient modifié leur enseignement et que les changements étaient plus considérables dans les écoles-pilotes homogènes (coïncidence du groupe de quinze et du personnel de l'école) que dans les écoles hétérogènes. Cependant, aucune recherche longitudinale n'a été faite pour évaluer jusqu'à quel point les changements déclenchés ont duré. La durabilité des changements a probablement été augmentée par les nombreuses tentatives de la M.P.E. au niveau de l'implantation de même que par l'émergence d'une sorte de tradition locale crée autour des projets SEMEA. En tout cas, il est devenu relativement facile de former des équipes SEMEA-suite sur une base provisoire, tout en les destinant à jouer des rôles d'agent de changement institutionnalisé de type SEMEA, qui tentera de réinterpréter, dans la conjoncture locale, les objectifs initiaux du projet SEMEA.

La concentration des effets visés et obtenus ne saurait faire aucun doute. SEMEA a essentiellement mis en cause les conduites et les attitudes des maitres, des principaux et des administrateurs, tant au plan pédagogique qu'au plan des relations humaines. Le fait de s'adresser à de telles dimensions indique qu'on travaille en profondeur et qu'on tente de rejoindre la nature même du système d'éducation, plutôt que de s'attarder à des aspects plus périphériques et moins reliés aux finalités du système en question ; on ne s'est pas contenté de distribuer un certain nombre de « gadgets » ou de travailler à des aspects superficiels de la situation scolaire.

Il est clair que la stratégie d'ensemble de SEMEA, du moins jusqu'à la phase de régionalisation a accru son environnement réel. D'une année à l'autre on a atteint un plus grand nombre d'enseignants, de principaux et d'administrateurs dans plus de commissions scolaires. L'incursion de SEMEA dans la formation des maitres a constitué aussi un investissement dans un environnement potentiellement considérable. Hélas ! On doit entretenir des doutes sur l'influence à moyen terme des projets PEN et REPERES sur la formation des maitres, maintenant faite en milieu universitaire.

Dans le cadre de la regionalisation (opération SEMEA-suite), si les équipes régionales réussissent à survivre, la stratégie conservera une certaine ampleur puisqu'elle permettra aux effets sur le milieu régional de se multiplier, même si la grandeur de l'environnement visé risque fort d'être réduite. En termes de profondeur et de durabilité, le fait que des territoires soient confiés à des équipes régionales peut favoriser à plus ou moins long terme une plus grande pénétration de SEMEA dans le secteur des écoles élementaires. Par contre, la régionalisation risque de laisser en marge du mouvement des commissions scolaires jusqu'à

maintenant peu impliquées dans le projet SEMEA ou non-sélectionnées dans le cadre du projet SEMEA-suite. Au total, la dimension « surface » de l'environnement réel de SEMEA risque de demeurer stationnaire ou de décroître si la politique de régionalisation s'arrête aux 36 régions scolaires déjà atteintes.

Le problème du nombre des effets sur l'environnement reste évidemment entier ; la vitalité des équipes régionales SEMEA-suite constitue, à ce stade-ci, l'inconnue de l'équation « régionalisation ». Si ces équipes s'attaquent résolument au problème de l'instauration de l'école active à l'élémentaire, voire même au secondaire, il est possible que la stratégie de régionalisation ait des effets très nombreux. Par contre, si les équipes SEMEA-suite montrent peu de dynamisme et si la M.P.E. n'entreprend pas systématiquement de les stimuler, la régionalisation pourrait déboucher sur l'asphyxie des objectifs réels de SEMEA. Si cela était, la différenciation structurale entre l'agence centrale et des agences régionales aurait sonné le glas du mouvement SEMEA.

1.2.3 Le caractère microscopique-macroscopique des objectifs

Nous savons (voir chapitre 3, page 97) qu'un objectif est macroscopique dans la mesure où les effets s'adressent à des dimensions plus englobantes et plus abstraites de l'environnement. Par exemple, si un objectif vise l'idéologie plutôt que les comportements concrets, il risque d'être plus macroscopique. À un niveau assez global et en considérant toujours SEMEA comme une stratégie d'ensemble plutôt que comme un ensemble de stratégies, une analyse sommaire démontre assez clairement que cette stratégie a visé des objectifs de plus en plus macroscopiques.

Dès le premier cycle, l'insistance sur le changement des attitudes par opposition à la diffusion pure et simple de nouvelles techniques d'enseignement supposait déjà l'intention d'agir à un niveau macroscopique. Tenter de modifier en profondeur les attitudes des maîtres face à leur rôle d'éducateur ou d'animateur de groupe, plutôt que de leur donner des « trucs » d'enseignement ou de conduite des groupes atteint une dimension plus abstraite de l'organisation de la conduite, donc, plus englobante et plus polyvalente. Le professeur qui participe à un groupe de sensibilisation aux relations humaines modifie ses attitudes face à sa vie familiale ou face aux figures d'autorité, ce qui n'est pas en relation directe avec son rôle de pédagogue et d'animateur d'une équipe de travail.

Il y a une sorte de plus-value motrice liée à un tel choix parce que, une fois leurs attitudes transformées, les acteurs peuvent entreprendre de s'attaquer à d'autres dimensions que celles directement visées.

Si les dimensions visées par les objectifs initiaux de SEMEA étaient assez abstraites (attitudes par opposition à techniques), les opérations engagées par la suite ont été encore plus macroscopiques. En essayant de faire jouer aux animateurs-stagiaires des rôles d'agent de changemnet ou de sensibiliser les principaux d'école et les directeurs généraux à certaines dimensions de leur rôle à l'intérieur du système, on continuait, tout en développant l'instrumentation technique des individus, de s'attaquer à la variable *attitude*. Cette fois, l'objectif « attitude », en référence avec un nombre plus grand de champs d'application, devient encore plus macroscopique, polyvalent et englobant.

Dans un stage d'entraînement, un enseignant qui envisage de devenir un agent de changement par opposition à un pédagogue exclusivement centré

sur sa classe, risque d'arriver à une réorientation de ses attitudes par rapport à des objets beaucoup plus amples ; il en résulte que sa démarche de « ré-éducation » se situe à un niveau beaucoup plus abstrait et englobant. En fin de compte, le rapprochement des structures scolaires en place, et le fait de prendre de plus en plus clairement la transformation de ces structures comme objectif, situe l'action de la M.P.E. à un niveau plus macroscopique. La mise sur pied d'un mécanisme de transformation pédagogique et sociale comme les équipes SEMEA-suite confère une plus grande polyvalence au projet SEMEA ; on peut penser que ces équipes SEMEA-suite vont continuer de s'adresser aux attitudes des enseignants, particulièrement en ce qui regarde leurs rapports avec les élèves, et à la pédagogie. Il est possible aussi que ces groupes informels provoquent des transformations plus globales dans le système local, dans la mesure même où elles favoriseront une plus grande ouverture au changement et une égalisation accrue des pouvoirs dans les cadres d'une bureaucratie devenue perméable à des idéaux de participation et de démocratie.

1.2.4 Caractère implicite ou explicite des objectifs

Les documents étudiés aux fins de la présente recherche témoignent que les objectifs des diverses opérations SEMEA sont, à quelques exceptions près, formulés clairement et de façon très explicite. Fort significativement d'ailleurs, ces exceptions sont en relation presque parfaite avec la portée temporelle des objectifs.

Habituellement donc, les objectifs à court terme sont très clairs ; les grands cycles de formation, par exemple, visent des objectifs à court terme clairs et opérationnels. Par ailleurs, il en va autrement pour le premier stage de perfectionnement (juillet 1968) dont les objectifs sont assez ambigus. On y sent une sorte de tension entre le développement personnel et l'instrumentation pour l'action sociale. Le caractère implicite des objectifs et la difficulté de les clarifier résultent probablement de l'impossibilité de choisir entre ces deux orientations dynamiques ou de les réconcilier. L'absence presque totale d'activités proprement pédagogiques dans les stages pour les directeurs généraux, bien qu'un des objectifs du stage ait été de les familiariser avec la pédagogie moderne, résulte probablement de la difficulté de choisir entre le caractère administratif du rôle du D.G.E. et sa responsabilité de promoteur de la pédagogie dans une région scolaire donnée. Dans les stages pour directeurs généraux, les objectifs de familiarisation à la pédagogie sont demeurés assez implicites et n'ont pas été opérationnalisés dans l'action.

Par ailleurs, les objectifs à long terme sont souvent peu explicites. À la suite du premier cycle SEMEA, on préconise le développement d'une sorte de mouvement égalitaire et spontané de coopération entre les professeurs ; mais on ne parle presque pas des coordonnées spatio-temporelles d'un tel objectif, pas plus que des moyens concrets qui, à moyen terme, permettront l'émergence d'un tel mouvement. Un objectif à plus long terme, comme l'école-pilote, demeure flou et imprécis ; lors du premier cycle SEMEA, on parlera peu du rôle de l'école-pilote dans l'ensemble de la région scolaire où elle est située. On peut dire la même chose du Centre Pilote Laval ; cette institution constitue en elle-même un objectif à plus long terme de la stratégie REPERES, qui s'est vue, comme projet semi-autonome, attribuer des objectifs dont la clarté est toute relative. Si bien que, d'une année à l'autre, l'existence du Centre Pilote a été souvent remise en question et que, maintenant, on s'interroge sur l'influence réelle qu'auront le Centre

Pilote et son expérimentation sur l'actuel système de formation des maîtres. Le même type de flottement s'est manifesté par rapport aux opérations d'encadrement jusqu'à ce qu'on opte pour la régionalisation du projet SEMEA.

Ces difficultés à expliciter les objectifs sont sûrement liées à l'image que les responsables ont de leur équipe et de leur travail et l'absence d'objectifs explicites à long terme provient d'une perspective tronquée du temps. Très longtemps, la M.P.E. n'aura pas beaucoup le sens de sa propre continuité, ses opérations pouvant, d'une année à l'autre, être interrompues. Le manque de clarté idéologique et la difficulté de choisir entre deux pôles dynamiques expliquent aussi l'absence d'objectifs très explicites ; on évite alors de trancher le débat théorique qui accompagnerait le choix des objectifs. Finalement, le manque de familiarité avec un nouveau terrain et la difficulté de traduire les objectifs théoriques en pratiques nouvelles expliquent aussi certains flottements au niveau des objectifs ; c'est le cas, par exemple, des premières activités d'encadrement.

1.2.5 Opérationnalité et symbolisme des objectifs

Des objectifs globaux et imprécis, purement symboliques au moment de leur formulation initiale, ne tardent pas à être remplacés, à l'occasion d'opérations subséquentes, par des objectifs analogues mais plus opérationnels. Ainsi, le « mouvement d'entraide » (objectif quasi-symbolique) fera vite place à des objectifs d'implantation et d'encadrement qui donneront lieu à des traductions opérationnelles plus réalistes comme le « follow-up », et l'insertion entre deux tronçons de stage de formation d'une période assez longue d'implantation proprement dite. « L'engagement des stagiaires-animateurs » sera remplacé par le « perfectionnement », lui-même ordonné à la mise en place de structures régionales.

Les objectifs d'implantation du changement au niveau de la formation des maîtres passeront aussi du symbolique au plus opérationnel. À la suite du stage PEN, les professeurs d'écoles normales devaient organiser de brefs stages régionaux pour leurs étudiants : les stages eurent peu d'impact sur la vie des écoles normales et constituèrent une sorte de « geste symbolique ». L'année suivante, la M.P.E. revenait à la charge avec le projet REPERES, qui « prenait le taureau par les cornes » et tentait de provoquer des changements au niveau de l'approche pédagogique des formateurs de maîtres en proposant l'expérimentation partielle ou globale d'un nouveau programme de formation des maîtres.

La plupart du temps, les objectifs des opérations SEMEA sont opérationnels ; du moins, ils ne tardent pas à le devenir quand leurs premières formulations ont une allure symbolique.

2. L'évolution de la stratégie de SEMEA par rapport aux moyens

Dans un chapitre précédent (chapitre 3, page 99), nous avons tenté de définir un ensemble de caractéristiques se rapportant aux moyens. Quelle que soit la stratégie, on reconnaît toujours comme traits essentiels des *objectifs* formulés par un agent de changement et poursuivis à l'aide de *moyens* mis en œuvre auprès d'*acteurs-membres* du système social visé. L'agent choisit un certain nombre de moyens qui lui permettent de se rapprocher des objectifs qu'il s'est fixés. Nous avions distingué les aspects de *contenu* (de quel genre de moyens s'agit-il ?) des aspects *formels* (la configuration extérieure ou l'arrangement de plusieurs moyens entre eux).

Dans l'analyse des aspects de contenu des moyens, nous avons décidé de regrouper les deux premières sous-catégories ; le caractère médiat ou immédiat d'un moyen, ainsi que ses qualités d'intentionnalité ou de réalité sont confrontés simultanément aux données puisque ces deux continuum sont la plupart du temps imbriqués l'un dans l'autre. Plus un moyen est médiat, plus il est intentionnel. En outre, nous avons discuté des processus intrapersonnels déclenchés chez l'acteur et du mode de relations pouvant intervenir entre l'agent et l'acteur. Les autres catégories de l'analyse, se référant à la distance par rapport au système concerné, la durée propre de la mise en œuvre des moyens, les types de ressources, les phases du processus de changement où s'insère le moyen seront considérés moins en elles-mêmes que dans leurs rapports avec les catégories qui précèdent. Ces dernières catégories d'analyse se sont avérées moins révélatrices qu'prévu ; elles ont quand même permis de dégager des informations que nous avons intégrées au fur et à mesure et utilisées là où elles permettaient d'avoir accès à des données importantes.

2.1 Le contenu des moyens mis en œuvre dans la stratégie de SEMEA

2.1.1 et 2.1.2 Le caractère médiat et intentionnel des moyens

On se rappellera qu'un moyen peut déboucher directement sur l'objectif ou n'être qu'une étape intermédiaire dans une séquence de moyens successifs. Répétons que cette dimension se situe dans un continuum, un moyen pouvant posséder l'un ou l'autre des caractères (médiat ou immédiat) à des degrés plus ou moins élevés. Cette observation vaut aussi pour la dimension intentionnalité-réalité.

Médiat	immédiat
Intentionnel	réel

La stratégie de SEMEA dans son ensemble a connu une évolution significative par rapport aux caractères immédiat-réel des moyens employés. La stratégie a d'abord utilisé des moyens essentiellement médiats et intentionnels. Au fur et à mesure de son développement, elle va se rapprocher de la réalité de l'acteur et du système et utilisera de plus en plus des moyens immédiats, qui ont une action directe sur le système réel.

Au début (premier cycle SEMEA), les moyens sont surtout médiats et intentionnels. Ils sont associés à un processus de déclenchement. SEMEA tente d'abord de former et d'informer les acteurs en développant leurs habiletés techniques, en transformant leurs attitudes et ultérieurement, en tentant de changer la culture de leur groupe de provenance. Pour atteindre ces objectifs, on aura recours à des moyens assez éloignés de la réalité quotidienne du système scolaire, qui sont de l'ordre de la préparation éloignée et de la formation.

À la suite de cette première opération, l'équipe SEMEA est créée. Conformément à une dialectique caractéristique du développement de SEMEA,

la stratégie se modifiera en tentant de réconcilier les deux pôles de ces continuums (intentionnalité-réalité et caractère in médiat-médiat). À peine achevée, une phase de déclenchement (formation, action indirecte et lointaine) l'équipe SEMEA se rapproche du réel et du vécu immédiat des acteurs (« follow-up » dans le milieu) pour encadrer davantage leur action. Les stages régionaux inscrits dans les cadres des 4e cycles de formation témoignent déjà d'un rapprochement de la réalité du système scolaire en permettant aux participants de jouer des rôles concrets de responsables de stages dans leur propre milieu.

Après une phase de préparation de l'action, qui fait appel à des moyens de formation et d'information, (plus intentionnels et indirects), suivent des actions plus immédiates et plus près de la réalité du système, comme les stages d'été, les écoles-pilotes, et les envolées pédagogiques.

Au cours de ces interventions dans le milieu, on ira jusque dans les classes des acteurs-professeurs pour les aider à appliquer la formation reçue dans la réalité scolaire.

Dans l'ensemble, les opérations se rapprochant dans le temps (dans leur première version) vont amener l'équipe volante à multiplier les formes d'emploi de ses énergies et à les diversifier à un point tel que les moyens deviendront vite trop coûteux. L'intervention dans le milieu est une gageure intenable. La tentative de réconciliation du pôle intentionnel (approche indirecte par des stages) et réel (envolées pédagogiques dans les écoles-pilotes) semble devoir déboucher sur un dilemme : ou on travaille sur des multiplicateurs (intentionnalité), ou on rejoint chaque professeur dans sa classe (réalité).

La création des Chantiers Pédagogiques permettra de renforcer le pôle « réalité » du continuum : les Chantiers visent d'abord à compléter l'instrumentation technique des enseignants pour leur travail dans la classe auprès des enfants ; à cette fin, ils mettront au point une série d'instruments (bandes programmées, fiches techniques, etc.) qui s'avéreront fort utiles pour la tâche quotidienne du maître.

La première intervention auprès des écoles normales allait rester fidèle à l'approche caractéristique des cycles SEMEA. Le stage SEMEA PEN alternera lui aussi un stage de base médiat et intentionnel avec ses retombées régionales plus réelles et immédiates.

Le projet REPERES tentera d'intégrer les deux pôles de chacun des continuums (réalité-intentionnalité, caractère immédiat-médiat). Le projet REPERES est médiat et intentionnel en ce qu'il suscite la préparation de nouveaux moyens pédagogiques pour la formation des maîtres. Il comporte aussi un caractère immédiat et réel dans la mesure où il vise moins la formation des professeurs d'écoles normales que l'encadrement d'une action réelle sur une dimension majeure du système : le programme dans le temps de formation.

La session de mise en commun permettra aux acteurs de se rencontrer et de mettre au point un projet d'action débouchant concrètement sur une expérimentation locale.

On peut dire que le projet REPERES est une phase préparatoire relativement intentionnelle par rapport au renouveau pédagogique des institutions de formation des maîtres : il vise la pré-expérimentation volontaire d'un nouveau curriculum : mais le moyen utilisé (l'encadrement d'une équipe locale) tient compte des deux aspects des continuums qui nous concernent et constituent une façon nouvelle de tenter leur réconciliation. Il s'agit moins de déclenchement ou de formation à proprement parler que de mécanismes d'encadrement de l'action.

Cette mutation de la perspective (les moyens d'encadrement reçoivent la priorité sur des moyens de formation) annonce déjà une autre étape : à l'été 1968, l'agence SEMEA offre aux enseignants et aux principaux déjà associés au mouvement une session de *perfectionnement*, qui représente une autre tentative d'intégration des deux pôles intentionnalité-réalité. La M.P.E. veut compléter la formation de certains acteurs (intentionnalité) pour en faire des agents de changement mieux outillés pour mener des actions concrètes dans le système réel (réalité). Le premier stage de perfectionnement comporte quand même, au niveau des moyens utilisés, des caractères médiats et intentionnels ; ce n'est que l'année suivante que le projet SEMEA X ajoutera à l'idée de perfectionnement (intentionnel) l'idée de démultiplication des agents de changement (réalité).

L'animateur-stagiaire que l'agence de changement (M.P.E.) vient d'entraîner se charge à son tour de la formation d'un groupe d'enseignants qu'il ne connaît pas et dont il n'est pas le délégué. Ce nouvel animateur démultiplie finalement les énergies de l'agence en la représentant et en rejoignant en son nom d'autres parties du système scolaire.

La M.P.E. est toujours préoccupée de la formation des acteurs (moyen médiat et intentionnel), mais cette fois, en mettant sur pied des opérations d'encadrement de l'action des acteurs dans le système réel et en articulant davantage ces opérations (projets SEMEA X, REPERES et CONSUL). Dans la nouvelle façon d'intégrer les deux dimensions des moyens utilisés, l'action encadrée (immédiat-réel) et les apprentissages faits en îlot culturel (intentionnel) déboucheront plus directement sur la réalité du système. Dans l'opération CONSUL, la M.P.E. agit directement sur des équipes d'agents de changement insérées au niveau régional ; il y a toujours des aspects de préparation, de formation, d'information (aspects médiat et intentionnel), mais l'opération CONSUL est une tentative beaucoup plus directe pour influencer le système scolaire. L'agent (la M.P.E.), par des actions médiates et intentionnelles (formation et consultation) vise à permettre aux acteurs impliqués dans l'équipe d'agir directement sur leur réalité scolaire.

Dans les opérations les plus récentes de la M.P.E., la formation est essentiellement ordonnée et articulée à une *action* directe sur le système. Les stages pour les directeurs généraux, les stages de perfectionnement, les sessions d'information et de consultation existent en fonction de l'action ultérieure des agents de changement régionaux qui agiront en fonction des problèmes spécifiques de leur région. Les moyens utilisés participent encore, à l'occasion, aux caractères médiat et intentionnel de la formation, mais sont ordonnés à l'atteinte plus immédiate d'objectifs circonstanciés et à la solution de problèmes locaux très précis.

L'évolution des objectifs de la M.P.E. l'ont amenée à former avant tout des agents de changement et non plus de meilleurs pédagogues ; pendant un certain temps, les moyens ont eu un caractère plus intentionnel mais les récentes opérations de perfectionnement sont marquées par un style de formation beaucoup plus axé sur l'action directe.

2.1.3 Distance physique et culturelle des moyens

De façon générale, la distance entre les moyens employés et le système social visé est en grande partie déterminée par les objectifs poursuivis par l'agent et les ressources mises à sa disposition.

Quand l'agent structure des opérations où il met en marche des processus de déclenchement et de

Tableau VII

La distance physique et culturelle des moyens

	Distance physique	Distance culturelle
Formation Déclenchement	Grande	Grande
Implantation	Habituellement Grande	Petite
Régionalisation	Petite	Petite

formation, la distance physique des moyens qu'il emploie est à son maximum par rapport au système d'où les acteurs proviennent. Ainsi, les sessions d'entraînement se tiennent en général dans des endroits éloignés des écoles où travaillent les stagiaires. Les moyens utilisés à l'intérieur de ces opérations sont également culturellement éloignés des acteurs ; le groupe de sensibilisation aux relations humaines, les ateliers d'expression et la vie communautaire contribuent à l'émergence d'une culture fort différente de celle de l'école élémentaire moyenne. La distance physique et culturelle est d'autant plus grande que l'agent tente de préparer les acteurs à des actions plus lointaines ; ainsi, si on vise la transformation des attitudes ou des acteurs, ce qui implique d'importantes remises en question personnelles (et des résistances proportionnelles), on se retirera pour travailler dans une atmosphère de liberté et de relative indépendance par rapport aux conformismes locaux. Les moyens choisis seront donc à une distance physique et culturelle plus grande par rapport aux acteurs et à leur environnement socio-culturel. Autrement dit, lorsque des processus socio-émotifs importants sont en cause, l'agent fera appel à des moyens culturellement et physiquement éloignés de l'acteur et du système.

Par ailleurs, plus les actions entreprises par l'agent visent l'encadrement de l'acteur dans son milieu et interviennent sur le système scolaire réel, plus les moyens sont culturellement et physiquement rapprochés du système. En réalité, l'agent utilise des moyens de plus en plus immédiats et réels par rapport à l'acteur et à son environnement. Des actions comme les interventions dans le milieu, comme le « follow-up », et les mini-stages sont à faible distance du système ; des opérations comme le projet REPERES utilisent des moyens dont la distance culturelle est minimum (groupes de tâche et sessions de mise en commun par opposition à un groupe de sensibilisation ou de formation) ; remarquons aussi que le projet REPERES ne poursuit pas d'objectifs de formation et fait appel chez les acteurs à des processus socio-émotifs moins cruciaux.

Nous mentionnions précédemment que la distance culturelle et physique entre les moyens et le système social dépend aussi des ressources de l'agent ; certains stages régionaux consécutifs à l'un ou à l'autre des quatre cycles SEMEA poursuivaient des objectifs de formation qui auraient nécessité que les moyens employés aient une distance culturelle et physique relativement grande par rapport au système visé. Or, plusieurs stages régionaux ont dû être tenus en externat et dans les écoles elles-mêmes (distance physique réduite) pendant que les activités qui y étaient offertes étaient caractérisées par une distance culturelle trop faible pour la profondeur des objectifs poursuivis (transformation des attitudes des enseignants au moyen d'ateliers techniques).

2.1.4 La durée propre des moyens mis en œuvre

L'exploration de cette catégorie d'analyse fera appel à deux notions principales : *la période de temps* et *le format temporel*. Nous envisagerons ces deux sous-catégories à travers les trois caractéristiques suivantes :

- La *longueur*
- La *continuité*
- L'*intensité*

Par rapport au format, la période représente une portion de temps plus brève : par exemple, on peut organiser une *journée* d'étude mensuelle (période) pendant *cinq* ans (format temporel). On se souvient que le premier stage de base, tenu à Derval, avait une durée de *neuf* semaines

(période longue). Par ailleurs, les activités relatives au premier cycle SEMEA ont débuté en janvier 1966 pour se terminer, immédiatement après les stages d'été, en août 1966. Le *format temporel* du premier cycle SEMEA était donc court, même si la période consacrée au stage lui-même peut être considérée comme longue (9 semaines).

Nous conserverons le même exemple pour explorer les caractéristiques de continuité et d'intensité. Le premier stage de base de Dorval s'étendait sur une période *continue* de 9 semaines. Par ailleurs, les stages de base des 2e, 3e et 4e cycles SEMEA étaient divisés en *tronçons discontinus*. Quant au caractère plus ou moins *intensif* d'un moyen, il se réfère à la fois à l'investissement d'énergie de la part de l'agent, au rythme de succession des moyens et à la durée du moyen lui-même. Ainsi, le stage de base de Dorval était nettement plus intensif que n'importe laquelle des interventions dans le milieu effectuées par l'équipe volante en 1966-67.

Si on essaie maintenant d'analyser le développement de la stratégie SEMEA au moyen des notions et des caractéristiques que nous venons brièvement d'expliciter, on constate que la dimension temporelle des moyens mis en œuvre va s'articuler sur la réalité des acteurs et se développer différemment. Ainsi, au cours des années, les opérations ont tendance à se déployer à l'intérieur de *formats temporels* de plus en plus longs avec des caractéristiques d'intensité plus réduites, en tout cas, en comparaison avec le premier stage de base de Dorval. Le projet REPERES, par exemple, se situe dans un format temporel très long : lancé en 1968, l'ensemble du projet ne sera effectivement complété qu'à la fin du cycle de formation du Centre Pilote Laval, c'est-à-dire, en juin 1971. Il en est de même pour le projet SEMEA-suite, qui s'étend sur un format temporel prévu pour au moins deux ans, et qui pourra, par ailleurs, se prolonger au-delà de cette période. En bref, le développement de la stratégie SEMEA s'accompagne d'un allongement des formats temporels des moyens mis en œuvre. Le premier cycle SEMEA avait une durée totale de huit mois ; les cycles SEMEA subséquents, de dix à douze mois. Le projet CONSUL était prévu pour douze mois, mais il s'étendit sur dix-huit mois. C'est l'analyse des premiers résultats de son action qui a incité la Mission des Projets Expérimentaux à reviser les formats temporels de ses opérations : on ne pouvait plus œuvrer dans des schèmes temporels aussi simples que ceux adoptés à l'origine. À partir du moment où la stratégie commence à envisager l'implantation des changements et la régionalisation, les formats dans lesquels sont conçues et exécutées les diverses opérations s'allongent, vraisemblablement en fonction des nécessités de permanence. Il ne s'agit plus là de déclenchement ou d'incursion rapide dans le système : il s'agit, au contraire, de mettre le temps nécessaire pour transformer le plus grand nombre de dimensions possible du système.

En ce qui concerne les aspects de continuité ou de discontinuité des moyens mis en œuvre, il est facile de constater que la stratégie de SEMEA passe du continu au discontinu et de l'unique au multiple. Le premier stage de base, nous l'avons déjà dit, s'insère dans un format temporel court, et sa durée est continue et unique. Par ailleurs, le projet REPERES ou le projet SEMEA-suite s'inscrivent dans des formats temporels longs, et, à l'intérieur même de ces projets, on rencontre diverses opérations disséminées dans le temps. En même temps que les opérations deviennent multiples et discontinues, leur caractère intensif diminue.

La durée propre des moyens mis en œuvre s'articule aussi en fonction des acteurs du système que l'agent cherche à impliquer et aussi en fonc-

tion des objectifs poursuivis par l'agent. En examinant l'ensemble des opérations, on constate que celles qui impliquent des enseignants sont beaucoup plus longues (9 semaines, 5 semaines, 7 semaines, etc.) que celles qui impliquent les principaux d'écoles (2 semaines) ou des directeurs généraux (2 semaines). Ces durées variables traduisent d'ailleurs éloquemment les intentions de l'agent : celui-ci poursuivait d'abord le renouveau pédagogique par le truchement du recyclage et du perfectionnement des maîtres. Les actions subséquentes auprès des principaux d'école étaient, à l'origine, du moins, une pure tentative d'implantation qui consistait à amener le principal à donner du support à l'enseignant qui demeurait le pivot de la stratégie. À mesure que le projet SEMEA impliquait d'autres acteurs (principaux, directeurs généraux, etc.) pour finalement regrouper ceux-ci dans des équipes auprès desquelles la Mission des Projets Expérimentaux allait intervenir, les périodes accordées aux divers acteurs ont tendance à s'égaliser. En d'autres termes, à l'intérieur des projets CONSUL et SEMEA-suite, la stratégie accorde autant de temps au directeur général qu'au représentant, qui peut être un enseignant ou un principal.

En bref, à mesure que se raffine la problématique de l'agent, celui-ci entre en contact avec une réalité de plus en plus complexe ; il développe alors des opérations qui s'inscrivent dans des formats temporels de plus en plus longs. Les moyens utilisés par l'agent s'inscrivent en ce cas-là dans une durée qui, pour la première fois, aura des répercussions prévisibles et contrôlables pour trois années à venir.

2.1.5 Type et quantité de ressources impliquées

En liaison avec les caractéristiques propres des moyens et avec les objectifs poursuivis par l'agent, la catégorie « type et quantité de ressources » permet de dégager une évolution qui confirme la plupart des propos qui précèdent. Par exemple, on se rappelle que les premières opérations du projet SEMEA sont de type « déclenchement » (formation, entraînement, sensibilisation). À l'occasion de ces opérations de déclenchement, l'agent investira une quantité considérable d'énergie en *ressources humaines* (équipes de consultants, instructeurs provenant de pays étrangers), en *ressources techniques* (équipement pédagogique, matériel didactique) et en *ressources financières* (coûts élevés des stages d'entraînement).

Les ressources investies par l'agent sont aussi considérables dans les opérations d'implantation : ainsi, les interventions régionales de l'équipe SEMEA en 1966-67, impliquaient des investissements financiers relativement limités, mais, aux plans technique et humain, elles commandaient le déploiement d'une énergie énorme, peut-être même excessive. Déjà, en 1967-68, il s'est avéré impossible, à cause des ressources limitées, de maintenir les interventions dans le milieu, tout en organisant des stages de déclenchement.

À mesure que les objectifs de l'agence s'opérationnalisent et se spécifient, il devient nécessaire que les ressources mises à contribution soient à la fois plus diversifiées et investies plus rationnellement. Les difficultés de concrétiser une stratégie cohérente et économique d'encadrement et d'implantation offriront l'occasion pour l'agence d'apporter des solutions au problème de la quantité des ressources investies. D'ailleurs, ce problème de l'encadrement se posait principalement en termes de disponibilité et de rendement des ressources. Ainsi, il devenait de moins en moins acceptable de visiter un ex-stagiaire dans une région éloignée pour l'aider à résoudre un conflit avec ses collègues de l'école-pilote. L'agence de-

vait trouver des moyens de rentabiliser ses investissements et inventer des mécanismes permettant, par exemple, de rencontrer les enseignants en groupes et de les inciter à s'aider mutuellement au niveau régional, sans avoir recours à l'agence provinciale.

Les projets SEMEA X, CONSUL, SEMEA-suite, sont des opérations où l'agent utilise incontestablement mieux les ressources à sa disposition en agissant, par exemple, de façon formelle, sur des multiplicateurs. Ainsi, l'organisation d'un stage de perfectionnement, lui-même axé sur l'animation de stages de déclenchement (SEMEA X) permet une intéressante multiplication de l'investissement initial. Bref, on assiste, au cours du développement de la stratégie SEMEA, à une réduction des investissements en ressources et à une augmentation du rendement.

Par ailleurs, en ce qui concerne les divers types de ressources utilisées, l'évolution, là aussi, est intéressante. On se souvient que les premières activités du projet SEMEA étaient principalement axées sur l'enseignant dans sa classe et sur les techniques pédagogiques susceptibles d'y être mises en œuvre. De telles opérations de déclenchement au niveau des techniques pédagogiques exigent la mise à contribution d'experts « en méthodes actives », qui étaient aussi rares que la demande en était forte. On se souvient qu'aux premiers cycles SEMEA, un grand nombre d'experts ont participé à l'animation du stage. À mesure que la Mission des Projets Expérimentaux développait ses propres ressources en matière de techniques pédagogiques, puis, en matière de changement pédagogique et social, il a été de moins en moins nécessaire de faire appel à de nombreux experts. Parallèlement, en déplaçant le foyer d'attention des techniques pédagogiques vers les conditions formelles d'implantation des changements, l'agence pouvait réduire au minimum ses investissements en ressources techniques. Ainsi, le matériel pédagogique abondamment utilisé au cours des interventions dans le milieu, de 1966-1967, allait devenir de moins en moins nécessaire dans des projets comme CONSUL et SEMEA-suite. En effet, l'élaboration par une agence régionale d'un projet de développement pédagogique nécessite moins de ressources proprement matérielles et techniques qu'un court stage d'initiation au « calcul vivant » dans une classe de l'élémentaire.

En résumé, l'analyse de l'évolution de la stratégie de SEMEA nous permet de constater que les ressources investies ont été à la fois moins nombreuses, mieux utilisées et plus diversifiées ; en terme de ressources techniques, la stratégie de SEMEA ne fait plus appel, en 1970, à des ressources de même nature que celles mises à contribution en 1965. En matière de ressources financières, le budget d'opération du projet SEMEA a été relativement constant depuis 1966 (légère diminution en 1970). À ressources financières égales, l'agence SEMEA a donc mieux utilisé, de façon plus diversifiée, mais aussi, de façon différente, les ressources humaines et techniques mises à sa disposition.

2.1.6 Les processus intra-personnels déclenchés chez l'acteur

Les moyens utilisés par un agent dans une stratégie de changement social impliquent toujours, à un moment ou à un autre, des relations avec des acteurs du système visé. Ces relations sont très diverses, mais, inévitablement, elles touchent certaines dimensions intra-personnelles chez les acteurs. Un moyen utilisé dans une stratégie de changement peut miser sur des *processus rationnels* en faisant davantage appel à la raison des acteurs impliqués ou s'appuyer sur des *processus socio-émotifs*, en faisant appel aux sentiments ou

aux motivations. Nous analyserons ici la stratégie SEMEA quant aux processus intra-personnels, rationnels ou socio-émotifs, qu'elle a déclenchés chez les acteurs du système scolaire au cours de son développement.

De façon générale, les diverses opérations de la stratégie SEMEA traduisent la préoccupation assez constante de l'agent de changement de miser successivement ou simultanément sur des processus intra-personnels, à la fois rationnels et socio-émotifs. Les moyens concernent distinctement les deux dimensions fondamentales des acteurs, leur raison et leurs sentiments. En s'attardant à l'une et à l'autre des dimensions distinctement, on verra plus clairement sur quels processus intra-personnels l'agent s'est appuyé aux différents moments de la stratégie.

A) Les processus rationnels

Les processus rationnels sur lesquels mise l'agence SEMEA se situent, d'abord, et avant tout, au niveau de la simple logique : par exemple, l'agent informe l'acteur des diverses étapes et des nombreuses implications des opérations complexes à l'intérieur desquels celui-ci est appelé à évoluer. En ce qui concerne le traitement de l'information, l'agent vise à en diffuser le plus possible, pour faciliter les choix de l'acteur. À plusieurs reprises, la Mission des Projets Expérimentaux effectuera des tournées d'information ; elle gagnera aussi une certaine réputation grâce à la clarté de ses documents d'information et de présentation et à la « non-ambiguïté » de ses propositions aux divers acteurs concernés.

De façon générale, donc, l'agent est constamment soucieux de fournir des informations claires, de faire des propositions « non-ambiguës » aux acteurs, et de mettre en évidence les implications des décisions que les acteurs sont susceptibles de prendre dans leurs contacts avec l'agence SEMEA. La session de mise en commun du projet REPERES (juin 1968) fournit un bon exemple de l'attention que l'agent a apportée aux processus rationnels. On se souviendra que les premiers jours de cette session ont été consacrés à clarifier et à faire comprendre aux participants la logique interne et les implications à court et à long terme de leur participation au projet REPERES. Cette période de clarification n'avait pas été prévue, mais l'agent n'a abordé la « mise en commun » elle-même qu'après s'être assuré que participants et animateurs avaient une représentation commune du projet dans le cadre duquel ils allaient travailler.

Cette préoccupation de s'adresser à la raison et à la logique de l'acteur se traduit, non seulement par le soin apporté au traitement de l'information, mais aussi par une série d'activités au cours desquelles l'agent aide l'acteur à conceptualiser et à comprendre les situations et les phénomènes dans lesquels il est impliqué. Ainsi, à partir du deuxième cycle SEMEA, une grande importance est accordée aux « synthèses » qui suivaient les périodes d'ateliers ou d'activités en groupe, et qui avaient pour objectif de conceptualiser l'expérience qui venait d'être vécue. Dans le langage interne de la Mission des Projets Expérimentaux, cette phase de conceptualisation était celle où « on refaisait le fil de ce qui s'était passé ».

De plus, l'agent propose constamment à l'acteur de conceptualiser les diverses implications de ses actions (synthèse d'ateliers, rajustement d'objectifs en cours de route, rappel des formes générales où s'insèrent des actions particulières, etc.).

L'importance des processus intra-personnels au niveau rationnel va se développer dans la mesure où les opérations sont plus près de l'implantation

des changements. Les offres de service, les projets mis au point, sont de mieux en mieux articulés au moyen de documents et de sessions d'information qui font appel à la compréhension logique des acteurs. La mise au point de nouveaux moyens relatifs au traitement de l'information et aux processus de solution de problèmes apparaîtra à l'intérieur de stages centrés sur la préparation de l'action (CONSUL, SEMEA-suite).

B) Les processus socio-émotifs

Il faut d'abord distinguer les processus intra-personnels sur lesquels l'agent mise délibérément et les processus intra-personnels qui sont déclenchés par les actions de l'agent mais qui ne sont pas voulus par lui. Par exemple, l'ensemble de la stratégie SEMEA utilise comme levier de commande les besoins de croissance des acteurs concernés ; il ne faut pas entendre par là que les besoins de déficience des acteurs ne sont pas présents ni que l'agent ne les utilise pas à un moment ou à un autre. Cependant, au niveau intentionnel et conscient, l'agent s'adressera surtout aux besoins de croissance de l'acteur.

Pour faciliter la perception de ce qui est signifié par « besoins de croissance », définissons un peu le terme : cette distinction entre « besoins de croissance » et « besoins de déficience » a d'abord été proposée par MASLOW. Pour lui, les besoins de déficience sont ceux que l'on peut ranger dans la catégorie générale du « primo vivere ». Il s'agit donc des besoins biologiques de conservation et de procréation, mais aussi de besoins comme la sécurité. Par ailleurs, les besoins de croissance sont des besoins plus caractéristiques de l'homme : besoins de penser, de créer, besoin du beau, besoin de la présence des autres, besoins de se réaliser et de se développer, etc.

En observant donc la plupart des opérations SEMEA, il est facile de conclure que la stratégie a misé davantage sur les besoins de croissance des acteurs. Ainsi, le premier cycle SEMEA met en cause le désir des enseignants de se perfectionner, de maîtriser de nouvelles techniques d'enseignement, de transformer leur approche pédagogique, autrement dit, de se développer et de s'améliorer. La création du mouvement des Chantiers Pédagogiques fait appel au désir des enseignants de se prendre en charge, de s'entraider, et là encore, d'améliorer leur compétence professionnelle. La plupart des opérations d'encadrement dans le milieu s'appuie aussi sur les désirs de perfectionnement et d'accroissement du rendement professionnel des enseignants. Le projet REPERES marque un moment privilégié d'investissement dans la croissance des personnes, puisque l'agent de changement entreprend très clairement de se retirer pour permettre aux professeurs d'école normale de prendre en charge la transformation de leur pédagogie et de la formation des maîtres en général. Il en est de même pour le projet SEMEA-suite, où l'agent investit la plupart de ses énergies dans la formation d'agences régionales de développement pédagogique qui veulent favoriser l'autonomie régionale en matière de changement pédagogique.

On peut donc constater, à travers l'ensemble de la stratégie SEMEA, une insistance constante sur le levier intra-personnel que constitue le besoin de croissance des acteurs. Néanmoins, il n'est pas possible de conclure que les besoins de déficience sont absents de la scène ; de fait, les besoins associés à la crainte et à l'insécurité de plusieurs acteurs à des moments différents du processus de changement peuvent expliquer certains comportements des acteurs et de l'agent. Cependant, comme nous le disions plus haut, ils ne sont pas des leviers de commande sur lesquels s'appuie l'agent, mais plutôt des effets secondaires plus ou moins imprévus. Si l'on considère par exemple

les premiers stages à l'intention des principaux d'écoles, il est facile de se rendre compte qu'ils vivaient de l'insécurité et de l'inquiétude. Leur participation au stage était motivée en grande partie par le besoin de se revaloriser, par la crainte d'être dépassés par la situation, ou encore, par le besoin de relever la compétition avec l'animateur-stagiaire afin de conserver un certain prestige aux yeux des autres enseignants de l'école. Souvent, ces craintes et ces insécurités ont été causées par l'action de l'agent de changement lui-même, en ce sens qu'elles étaient consécutives à des changements qu'il avait apportés. Il est bien clair que le principal d'école n'aurait pas été inquiet pour son prestige si le projet SEMEA n'avait pas parachuté à ses côtés un expert en pédagogie qui menaçait son autorité. L'agent de changement est bien conscient du fait que les besoins de déficience de certains acteurs sont causés par le processus de changement lui-même. Ces besoins de déficience lui apparaissent clairement et, en certaines occasions, il les utilise. Par exemple, afin de faciliter l'action des enseignants et des principaux d'écoles impliqués dans le projet, la Mission des Projets Expérimentaux utilisera son prestige et son statut pour s'assurer la neutralité, sinon le support, des directeurs généraux. L'agent a donc recours à des besoins de déficience comme l'insécurité et la dépendance, conscient, par exemple, que certaines rencontres auront pour effet de rassurer les autorités et de neutraliser les effets de certaines de leurs interventions. Globalement, l'agent est conscient de l'existence de ces besoins de déficience et les utilise à l'occasion comme force de dernier recours.

Par ailleurs, à l'occasion du stage PEN, première incursion de l'équipe SEMEA dans le milieu de la formation des maîtres, l'utilisation des besoins de croissance de la clientèle allait s'avérer momentanément moins rentable et presque inopérante. À ce moment-là, la situation des professeurs d'école normale stimulait davantage chez eux certains besoins de déficience. L'insécurité dans laquelle ils vivaient, les reproches continuels dont ils étaient l'objet et l'imminente disparition des écoles normales qui les employaient, sont autant de facteurs qui ont annulé les bénéfices habituellement liés à une stratégie qui mise sur les besoins de croissance et de développement de la clientèle. Certains besoins fondamentaux (sécurité, perception positive de soi) n'avaient pas été satisfaits et il devenait irréaliste de faire appel aux besoins de croissance alors que les besoins de déficience n'étaient pas encore comblés.

À long terme cependant, la confiance aux possibilités des individus allait redevenir rentable puisque plusieurs des stages régionaux organisés par les professeurs d'école normale allaient donner des résultats relativement satisfaisants. La rentabilité à long terme d'une stratégie de confiance aux personnes et d'utilisation des besoins de croissance sera également illustrée, l'année suivante, par la participation d'un grand nombre d'ex-stagiaires SEMEA PEN au projet REPERES. Un examen plus attentif des diverses opérations de l'agent de changement laisse apparaître aussi un manque de logique quant à l'utilisation des besoins de croissance des acteurs. En effet, l'agent vivra un certain nombre de contradictions entre ses intentions et les faits, dans l'utilisation des processus socio-émotifs. En quelques rares occasions, l'agent déploiera des énergies de coercition et de pression. Les premières opérations auprès des principaux d'écoles permettent de constater que l'agent est très conscient des besoins de déficience des clients (accroissement de sécurité et de statut, instrumentation pour la compétition avec les professeurs et autres principaux). Mais, l'agent utilisera ces besoins de déficience à cause de sa propre insécurité. Cette utilisation demeure occa-

De façon générale, les premières relations entre l'agent et les acteurs prennent la forme d'une relation où intervient le pouvoir d'expert ; les relations s'amorcent souvent à l'occasion d'opérations où l'agent se définit comme possédant un certain nombre d'informations qu'il transmet aux participants. Ces informations sont d'ailleurs les principales ressources à partir desquelles se feront les apprentissages des acteurs. À mesure que se développe la relation entre l'agent et les acteurs, ce pouvoir d'expert se transformera en un pouvoir de référence. Par exemple, un tel pouvoir de référence apparaîtra à la suite du premier cycle SEMEA, lorsque l'agence organisera une rencontre avec les principaux d'écoles et les enseignants. À mesure que croîtra la popularité de SEMEA dans les milieux d'enseignement, ce pouvoir de référence sera de plus en plus présent. Par ailleurs, le pouvoir de référence se révélera inopérant dans les relations initiales de l'agent avec les professeurs des écoles normales, et ne se développera que plus tard.

En résumé, les relations de pouvoir se développent selon la dialectique suivante : jouant d'abord des rôles d'expert, l'agent tente d'établir progressivement une relation de plus en plus positive avec l'acteur et s'efforce constamment d'exercer un pouvoir de référence. Dans quelques cas, où ne peut s'exercer ce pouvoir de référence, l'agent fera appel à d'autres sortes de pouvoirs. Dans ces cas exceptionnels où l'agent ne peut exercer son pouvoir de référence, il utilisera un certain pouvoir légitime. Ainsi, l'équipe SEMEA tentera de couvrir ses opérations de certaines cautions officielles facilitant l'obtention du support des directeurs généraux et des commissions scolaires. En réalité, le pouvoir « légitime » n'a été employé qu'en relation avec des acteurs considérés comme commanditaires. Aussi longtemps que l'agent ne réussit pas à impliquer les commanditaires dans d'autres rôles (éduqués, utilisateurs de savoir ou agents de changement), ou qu'il ne réussit pas à établir avec les acteurs une relation suffisamment positive, l'agent exercera un pouvoir de type « légitime » ou bureaucratique.

À mesure que l'agence SEMEA se développait, son prestige augmentait auprès des divers acteurs du système scolaire ; l'agence se voyait ainsi octroyer un certain pouvoir de récompense. En réalité, il devenait de plus en plus prestigieux de participer aux activités organisées par SEMEA. Enseignants et principaux d'écoles voyaient leur prestige augmenter à leurs yeux et aux yeux des autres s'ils participaient à des stages SEMEA.

Dans sa relation avec les divers acteurs, l'agence SEMEA est demeurée à la fois centrée sur la prise de décisions et sur la diffusion d'informations.

À l'origine, l'agent est très centré sur la diffusion d'informations ; mais, progressivement, il se préoccupe de faire prendre des décisions par les acteurs. En général, la stratégie SEMEA sera toujours soucieuse d'inciter les acteurs à certaines prises de décisions. L'agent tente clairement et ouvertement d'influencer les acteurs dans le sens du renouveau pédagogique. Il veut les amener à prendre les décisions favorables à ce renouveau et aux méthodes actives qu'il exige.

L'agent allait rencontrer un certain nombre de difficultés à intégrer, d'une part, son souci de faire prendre des décisions aux acteurs et son souci d'établir des relations coopératives et démocratiques. Fallait-il exercer des pressions indirectes ? Comment influencer les acteurs tout en conservant une approche démocratique ? Après plusieurs tentatives un peu utopiques de démocratisation et de participation à tout prix, la Mission des Projets Expérimentaux a développé un mode d'influence très efficace. Tout au cours de son développement,

elle a obtenu et conservé la liberté des acteurs face aux projets suggérés, mais elle a continué d'exercer de très fortes influences, recelant parfois un certain nombre de pressions. À l'issue d'un stage de base, les enseignants-animateurs étaient libres d'organiser ou non un stage régional à l'été. L'agence leur assurait même son entière collaboration pour intervenir auprès des commissions scolaires qui pouvaient éventuellement exercer des pressions sur les stagiaires-animateurs. En réalité, l'agent exerce lui-même des pressions auprès des enseignants pour qu'ils organisent des stages régionaux. L'agent a donc vécu une certaine incohérence entre ses intentions démocratiques et sa volonté d'influencer la réforme pédagogique. Par la suite, l'agent offrira aux enseignants-stagiaires d'agir en qualité d'agents de changement pour l'instauration de l'école active dans leur milieu. Au deuxième cycle SEMEA, le programme du stage de base comportera des éléments de formation au rôle d'agent de changement, pendant que s'estompera la préoccupation pour les méthodes pédagogiques. Les acteurs (les participants) se voyaient soudainement attribuer des rôles qu'ils n'avaient pas choisis, leurs attentes étant situées davantage du côté des méthodes pédagogiques. Leurs réactions négatives feront prendre conscience à l'agent que les enseignants n'étaient pas particulièrement désireux de jouer ces rôles d'agents de changement au-delà des cadres de leur classe ou de leur école. Des mécanismes d'adaptation apparaîtront dans les cycles suivants et démontrent comment s'est développée la dialectique entre la permissivité, d'une part, et le contrôle de l'autre.

L'agent réussira à effectuer une sorte de synthèse entre ces tendances contradictoires : l'agent consentira toujours à laisser les participants libres face à leur propre choix pendant qu'il dévoilera très clairement ses propres préférences. Dans le développement de cette dialectique entre les intentions démocratiques et le désir d'influencer les participants, la Mission des Projets Expérimentaux acquerra beaucoup de leadership auprès des clients.

La Mission des Projets Expérimentaux développait donc son pouvoir d'expert, en augmentant sa compétence et en intégrant de mieux en mieux ses intentions démocratiques et son désir d'influencer le système scolaire. Les projets CONSUL et SEMEA-suite articulent très bien les besoins du milieu et les intentions de l'agent. Ces projets permettent à l'agence de regrouper les énergies au service de la réforme scolaire et de régionaliser ses opérations. En définitive, ils permettent au milieu de prendre en charge sa propre transformation, tout en pouvant compter sur l'aide de l'agence provinciale.

Cette centration de l'agent sur la prise de décisions traduit une intention de plus en plus claire de transformer la distribution du pouvoir à l'intérieur du système. Finalement, la Mission des Projets Expérimentaux vise à démocratiser la distribution de l'influence à l'intérieur du système. À l'intérieur des opérations CONSUL et SEMEA-suite, apparaît une structure nouvelle, l'équipe ou l'agence régionale de changement. Dans cette équipe, de type démocratique, le pouvoir est distribué également entre le directeur général, les principaux d'écoles et les enseignants. Une telle approche implique que l'agence de changement régional soit située en dehors de la hiérarchie du système.

L'agent propose donc aux acteurs d'influencer le développement pédagogique dans leur région en renonçant aux pouvoirs coercitifs inhérents à la bureaucratie pour emprunter des modes d'influence dérivés du pouvoir d'expert et de référence et pour articuler leurs actions aux besoins du milieu. Le projet SEMEA-suite est issu d'une analyse minutieuse des besoins du milieu. La Mission des

Projets Expérimentaux continue d'influencer les acteurs en cherchant constamment à établir entre eux un consensus et en leur proposant des projets auxquels ils peuvent adhérer librement.

Les projets CONSUL et SEMEA-suite constituent des offres auxquelles les commissions scolaires sont libres de répondre. L'influence réside donc finalement dans le leadership informel que l'agent réussit à obtenir en offrant des projets réellement articulés aux besoins du milieu et des cadres d'action suffisamment souples pour que les acteurs puissent en influencer l'orientation. En effet, les projets sont de moins en moins orientés vers le perfectionnement et de plus en plus sur l'encadrement où la détermination des contenus est davantage laissée à l'initiative des acteurs.

Il faut garder à l'esprit que la relation entre l'agent et les acteurs demeure constamment ouverte à des modifications dont l'acteur peut prendre l'initiative. Évidemment, l'agent veut influencer l'acteur dans une orientation donnée, mais cette influence sera vouée à l'échec si la relation est telle qu'il est impossible pour l'acteur de faire valoir ses besoins. L'ensemble des mécanismes de cueillette d'informations (auto-évaluations, questionnaires de « follow-up », etc.), sont autant de moyens que l'acteur peut utiliser pour influencer l'agent. Cette influence rétroactive a contribué à l'efficacité de l'influence de l'agent. Le développement du « leadership » de l'agence SEMEA s'est appuyé sur une cote d'écoute très élevée des besoins et des réactions des diverses clientèles. Dans la mesure où l'acteur peut influencer l'agent, cela permet à ce dernier de tenir compte des besoins de l'acteur et d'éviter de s'aliéner les systèmes sociaux auprès desquels il intervient. Dans la mesure où l'agent a su articuler ses projets de renouveau pédagogique à la problématique propre et aux besoins du milieu, il a augmenté son pouvoir d'expert et de référence. Cette proximité du milieu n'est imaginable que dans le cas où l'agent est préoccupé de recueillir le « feedback » à la suite de ses propres actions. Les projets qui ont fait suite au premier cycle SEMEA sont en grande partie redevables à des mécanismes de cueillette d'informations qui ont permis à l'agent de raffiner sa problématique et ses représentations de l'enseignement élémentaire.

L'importance que l'agent a accordée à une réelle relation d'influence réciproque est peut-être, en dernière analyse, un des ingrédients capitaux qui permettent de comprendre le développement de la stratégie SEMEA et d'expliquer son efficacité. Cette relation d'influence réciproque est supportée par un nombre croissant de recherches dans le domaine du changement social. La réciprocité dans l'influence est une condition de succès d'une stratégie de changement. Comme nous le disions précédemment, l'exercice de l'influence et la qualité de la relation sont intimement liés. L'agent ne peut exercer d'influence s'il n'existe pas un fort niveau de confiance entre lui-même et l'acteur.

2.2. La forme des moyens employés

2.2.1 La rationalité fonctionnelle

Un moyen est d'autant plus « rationnel fonctionnellement » qu'il apparaît ordonné logiquement à l'atteinte des objectifs qu'il poursuit. Ce lien logique entre les moyens et les objectifs représente en fait le degré d'adéquation des moyens par rapport aux objectifs.

La stratégie de SEMEA s'est développée dans le sens d'une adéquation croissante des moyens aux objectifs ; dans le premier cycle SEMEA (Dorval), un ensemble de mécanismes permettent à des enseignants intéressés à l'école active de se re-

grouper temporairement autour d'un enseignant choisi par eux et entraîné au rôle d'animateur. L'ensemble des qualités de cette opération lui confère un degré relativement élevé d'adéquation et de rationalité fonctionnelle. Par ailleurs, l'absence d'encadrement, le peu de préoccupations pour les principaux d'écoles, contribuent cependant à diminuer l'adéquation entre les moyens et les objectifs.

Le deuxième cycle SEMEA fera montre d'un degré de rationalité fonctionnelle plus élevé ; en impliquant les principaux d'écoles et en organisant un stage de retour après une expérience dans le milieu, la stratégie permettait aux enseignants d'intervenir de façon plus adéquate sur leurs collègues. Le projet REPERES, pour sa part, fait montre d'un fort degré de rationalité fonctionnelle. L'agent possède déjà une meilleure connaissance du milieu des écoles normales et de la problématique de la formation des maîtres. Les moyens mis en œuvre, à la fois au niveau régional (expérimentation locale du programme-cadre) et au niveau provincial (Centre Pilote Laval) s'adressent spécifiquement à la population concernée et aux problèmes particuliers qu'elle rencontre.

L'adéquation logique ou la rationalité fonctionnelle est évidente lorsque l'agent offre des stages de perfectionnement, en vue de renforcer la sécurité des enseignants et des principaux d'écoles, de leur donner plus de « leadership » pédagogique dans le milieu et de leur fournir l'occasion d'implanter SEMEA au niveau régional. L'opération SEMEA-suite représente un accroissement très net de la rationalité fonctionnelle. Cela est rendu possible par l'ordonnancement de l'ensemble des moyens et des opérations à un même objectif global, la régionalisation de SEMEA et la mise sur pied d'agences régionales de changement analogues à l'agence provinciale.

2.2.2 La rationalité structurale

Si on examine les relations entre les moyens eux-mêmes, on peut tenter d'évaluer le degré d'intégration qu'ils entretiennent entre eux ; l'arrangement structural optimum de ces moyens entre eux leur confère un degré élevé de rationalité structurale. L'évolution de la stratégie de SEMEA quant à ses caractéristiques de rationalité structurale est beaucoup moins linéaire que celle des caractéristiques de rationnalité fonctionnelle. En fait, on pourrait représenter l'évolution par une courbe en forme de « V ».

À l'origine, la stratégie se résume à une opération de déclenchement (premier cycle SEMEA : Dorval). L'intégration des moyens entre eux est à ce moment fort élevée. Ensuite, la stratégie de SEMEA va se diversifier à une vitesse vertigineuse et ses énergies vont se déployer à travers une multitude d'opérations qui aboutira à un degré de rationalité structurale beaucoup plus bas. Par la suite, la rationalité structurale (intégration des moyens entre eux) va de nouveau s'accroître au cours des dernières opérations (CONSUL et SEMEA-suite).

Au cours du premier cycle SEMEA, le degré d'intégration des moyens entre eux est relativement élevé, surtout parce que l'opération est limitée. À un niveau plus microscopique, l'intégration demeure cependant bien relative. À l'intérieur du stage d'entraînement, les activités étaient dirigées par des groupes de consultants ou d'instructeurs différents ; ces activités avaient souvent peu de liens entre elles et reposaient parfois sur des attitudes partiellement contradictoires.

Au cours de l'année 1967-68, le degré de rationalité structurale se transforme progressivement ; au point de vue macroscopique, l'intégration des moyens entre eux s'accroît. Le deuxième cycle

SEMEA est un excellent exemple où une série d'opérations multi-dimensionnelles sont conçues et organisées les unes par rapport aux autres. Il en est de même à un niveau plus microscopique ; les moyens qui sont utilisés entretiennent entre eux un degré d'intégration beaucoup plus élevé. Par exemple, la participation des consultants est davantage intégrée à un ensemble dont la continuité et la cohérence sont assurées par l'équipe SEMEA. Par la suite, le degré d'intégration des moyens entre eux s'accentuera encore. Une des opérations importantes de cette année sera le projet REPERES dont un des aspects les plus frappants est justement le degré élevé d'intégration des moyens entre eux, malgré leur grande diversité. Le projet REPERES coordonne en fait un ensemble d'opérations et d'expérimentations régionales en regroupant les représentants dans une session de mise en commun et en fournissant l'encadrement de l'action des acteurs.

Le 4e cycle SEMEA (Orléans) est caractérisé par une meilleure rationalité fonctionnelle et un degré plus élevé d'intégration des divers moyens entre eux. L'exemple le plus caractéristique est sans doute la dernière partie de ce 4e cycle SEMEA, i.e., le stage conjoint, qui regroupait principaux et enseignants.

Les moyens utilisés atteindront leur plus haut degré d'intégration dans le cadre de l'opération SEMEA-suite ; par rapport à CONSUL, l'intégration des moyens entre eux atteint un degré plus élevé dans SEMEA-suite, puisque cette opération met à jour une nouvelle façon d'ordonner le perfectionnement à l'action de changement. L'opération SEMEA-suite est à l'opposé de l'éparpillement et de l'éclatement des années 1966-67 et de la course dans toutes les directions de l'année 1968 ; dans cette opération, tous les moyens sont regroupés et ordonnés dans une seule et même direction.

2.2.2 à 2.2.7 L'intensité organismique, le rythme et l'ordre des moyens employés

Pour les fins de l'analyse, nous avons regroupé les trois dernières catégories de la dimension « moyens » du modèle d'analyse. Nous parlerons, dans les pages qui suivent, à la fois de l'intensité organismique des moyens, de leur rythme et de l'ordre qui les caractérise. Nous avons défini précédemment l'intensité organismique des moyens comme « le degré d'implication que ces moyens sollicitent de la part des acteurs ». Pour l'essentiel, il s'agit du degré d'intensité affective exigé par le moyen.

Quant à la notion de rythme, elle fait appel au nombre de moyens mis en œuvre par l'agent par rapport à leur coût énergétique dans un laps de temps défini. Le rythme peut être lent ou accéléré, selon que les moyens se succèdent rapidement ou non, qu'ils exigent beaucoup ou peu d'énergie et qu'ils sont investis dans une période de temps plus ou moins longue. Enfin, les moyens peuvent être de l'ordre des méthodes et des techniques, des structures ou des comportements de l'agent.

En ce qui concerne l'intensité organismique des moyens mis en œuvre, la stratégie évolue relativement peu. L'ensemble des opérations mises sur pied par SEMEA exige, de la part des acteurs, une implication et un engagement personnel qui confèrent aux moyens un niveau élevé d'intensité organismique. Les quatre cycles SEMEA utilisent tous des moyens exigeants en terme d'implication personnelle, parce que ceux-ci reposent, par exemple, sur la simulation ou l'apprentissage par le vécu immédiat. Ces moyens placent les acteurs dans des situations où ils ont à apprendre à partir de leur expérience au moment même où celle-ci se déroule. Par la suite, si la stratégie SEMEA conserve un degré d'implication élevé de la part

du participant, cette implication sera différente. Les projets REPERES, CONSUL et SEMEA-suite comportent des situations où l'implication des acteurs est exigée par des structures macroscopiques favorisant la participation et non plus par des situations provoquant les apprentissages par l'expérimentation personnelle. Au total, quels que soient les moyens auxquels l'agent fait appel, ceux-ci exigent, de la part des participants, un degré relativement élevé d'implication personnelle, ce qui leur confère un haut niveau d'intensité organismique.

En ce qui concerne le rythme d'ensemble de la stratégie SEMEA, il est facile de remarquer que celui-ci demeure passablement rapide. Si on considère l'ensemble des opérations et des moyens mis en œuvre par l'agent, il est surprenant de mettre en relation la quantité minime de ressources (l'équipe SEMEA n'a jamais compté plus de 15 animateurs) sur lesquelles l'agent a pu compter pour mettre en œuvre un grand nombre d'opérations auprès de clientèles très variées. D'ailleurs, le rythme accéléré des opérations a probablement contribué à augmenter l'intensité organismique des divers moyens. En conséquence, il était peut-être plus difficile pour les acteurs, constamment stimulés par une série d'opérations, de demeurer passifs et de ne pas s'engager dans des changements.

Les moyens employés par la stratégie SEMEA sont aussi de divers ordres ; à l'origine, les moyens sont davantage de l'ordre des méthodes et des techniques. Le premier cycle SEMEA est d'abord un stage où l'on tente d'entraîner des enseignants aux méthodes actives, au moyen de méthodes et de techniques appropriées à cet objectif. Il ne faut pas pour autant conclure à l'inexistence des moyens de l'ordre des structures ; en effet, une des caractéristiques importantes du premier cycle SEMEA est justement l'existence de mécanismes et de structures d'ensemble. Ainsi, le regroupement de 15 enseignants dans une équipe de travail, la désignation démocratique, la possibilité de se regrouper dans une école-pilote en sont autant d'exemples.

Au cours de ces dernières opérations, (CONSUL, SEMEA-suite) la Mission des Projets Expérimentaux utilise de plus en plus des moyens qui sont de l'ordre des structures ; les méthodes et les techniques prennent une place moins importante et s'intègrent dans la structure globale ou le cadre d'action que constituent les structures des projets CONSUL et SEMEA-suite.

Si on considère la séquence des diverses opérations de l'agence SEMEA, on peut articuler différemment les propos qui précèdent. Dans les deux premières années de son existence, la Mission des Projets Expérimentaux met en marche des opérations de déclenchement, suivies d'un certain nombre d'opérations d'encadrement.

3. L'évolution de la stratégie SEMEA quant aux interactions dynamiques entre les moyens et les objectifs

Élaborer une stratégie suppose entre autres choses qu'on ordonne un certain nombre de moyens à un ou plusieurs objectifs. Avant l'action elle-même, un tel agencement constitue en quelque sorte une prévision ou une prédiction. Cependant, il n'est pas rare qu'en cours d'action, à cause de circonstances et de contraintes inhérentes à cette action, cet agencement soit transformé d'une façon ou de l'autre.

Une telle transformation prend la forme d'une réinterprétation des moyens et des objectifs à la fois, ou d'une modification des objectifs ou des moyens pris isolément. Il y a réinterprétation des objectifs quand un certain nombre de moyens sont déviés de leurs objectifs initiaux et mis au service de nouveaux objectifs. Il y a réinterprétation des moyens quand les objectifs sont atteints par des moyens qu'on n'avait pas prévus ou qui se sont modifiés au cours de l'action.

La récupération est un type particulier de réinterprétation ; il s'agit du cas spécial où des moyens, jusque là au service du changement, sont modifiés en cours d'action et se retrouvent au service du statu quo. En plus de la réinterprétation et de la récupération, mentionnons enfin le cas des *effets seconds*, cas très répandu mais difficile à exprimer en catégories clairement définies. Un ensemble de moyens visant un objectif provoquent, par leur mise en œuvre même, des effets qui contribuent à l'atteinte d'objectifs qui n'étaient pas poursuivis. Ces *effets seconds* peuvent entretenir une variété considérable de rapports avec les objectifs prévus et peuvent être extrêmement différents quant à leur contenu.

3.1 La réinterprétation

Un grand nombre d'influences réciproques entre les moyens et les objectifs sont intervenues au cours de la mise en œuvre de la stratégie de changement du projet SEMEA ; on y retrouve fréquemment des cas de réinterprétation de ces objectifs et de ces moyens. L'analyse qui suit ne prétend pas cerner l'ensemble des réinterprétations au niveau des objectifs dont le projet SEMEA a été témoin pendant les cinq années de son existence. Nous avons regroupé les principales réinterprétations autour de trois thèmes : *les relations humaines*, *la participation* et *le rôle des animateurs*. Une telle énumération n'est pas exhaustive, mais elle permet de regrouper la majorité des réinterprétations mises à jour par notre étude.

A) Premier thème : les relations humaines

La tendance à accorder beaucoup d'importance aux relations humaines vécues dans un groupe rassemblé pour des fins de perfectionnement et de préparation de l'action est une constante de SEMEA. D'une certaine façon, l'utilisation du groupe à des fins d'apprentissage ou de support du changement est de l'ordre des moyens par renvoi aux objectifs de SEMEA, qui sont d'abord pédagogiques et sociaux. Cependant, le moyen « relations humaines » s'est souvent vu attribuer un statut de fin dans les préoccupations véritables des participants.

Dès le stage de Dorval, la vie communautaire atteint de très forts niveaux d'intensité provoqués en partie par les besoins de cohésion et de solidarité du groupe de stagiaires. De nombreuses activités centrées sur l'exploration des relations humaines (en particulier le groupe de sensibilisation) ont mis l'accent sur des relations ouvertes et permissives. Cependant, si le caractère exceptionnel du climat de solidarité et de proximité interpersonnelle entre les participants a joué des rôles fonctionnels au service de la motivation et de la sécurité des participants, il a eu aussi des effets inhibiteurs sur la vie du stage. Par exemple,

des sous-groupes qui échangeaient des impressions personnelles ou tout bonnement jouissaient de la présence les uns des autres jusqu'à des heures avancées de la nuit, le faisaient parfois au détriment des sessions de travail du matin. Les stagiaires trouvaient dans la vie communautaire elle-même des satisfactions tellement précieuses à leurs yeux qu'ils n'hésitaient pas à risquer le surmenage pour bénéficier plus longtemps de la présence des autres et de la chaleur d'un groupe permissif.

Cette centration sur la vie de groupe a persisté au-delà du stage de base et on a pu en déceler diverses manifestations dans les stages d'été. Les évaluations des participants soulignent éloquemment que les apprentissages les plus significatifs pour eux sont ceux qui portent sur la vie de groupe et sur leurs propres comportements en groupe. Les apprentissages proprement pédagogiques, qui constituaient l'objectif des stages d'été et par rapport auquel le travail en groupe était une sorte de moyen, devenaient moins importants que les apprentissages de la vie collective et du travail en équipe. Le premier stage pour les principaux a aussi servi d'oasis au contact humain et au groupe de soutien à un grand nombre de participants.

Les évaluations de ce stage relatent que des activités comme le groupe d'animation, par exemple, (centré sur l'acquisition de techniques d'animation des groupes de travail) se voyaient souvent sacrifiées, par les participants au profit du groupe de sensibilisation, tellement était fort le besoin de support, de confiance et d'entraide. Il en est résulté que les apprentissages proprement techniques et liés à l'exercice du rôle de principal ont été encore une fois relégués au second plan.

Le même type de distorsion dans le sens des relations humaines, de l'entraide et de la présence à autrui par opposition à l'apprentissage en commun de techniques pédagogiques est apparu dans les stages PEN régionaux. Un bon nombre de ces stages ont nettement mis l'accent sur la vie de groupe, de sorte que les apprentissages proprement pédagogiques y ont été finalement assez minces. Deux autres indices compléteront ce tableau où les relations humaines comme moyen permettant d'atteindre les objectifs d'apprentissage au niveau de la pédagogie se voient souvent attribuer par les participants un statut d'objectif prioritaire. Au 2e cycle SEMEA (Lévis), le stage de base était partagé en deux tronçons séparés (séjour de 3 mois dans la classe).

Au début de la deuxième période, les participants, qui avaient tenté de mettre en pratique les apprentissages faits dans la première période, avaient comme mandat d'élucider en commun les difficultés rencontrées et de tenter de résoudre certains problèmes en perfectionnant des techniques (bandes programmées, fiches guides, etc.). Il a été extrêmement difficile pour les participants de s'orienter sur la tâche que nous venons de décrire. Pendant la première partie du stage, les relations humaines avaient été profondes et gratifiantes et les participants s'attendaient à retrouver ou à recréer le climat permissif, ouvert et chaleureux qu'ils avaient connu. Ils ont boudé la tâche pendant quelques jours, avant d'accepter que le « beau groupe » de la première partie du stage avait cessé d'être et qu'il fallait maintenant se mettre au travail.

Le premier stage de perfectionnement (juillet 1968) fournit un autre indice ; alors que l'objectif du stage était de préparer des enseignants et des principaux à jouer des rôles d'animation au niveau régional et à devenir des agents du changement, les évaluations font état d'apprentissages typiques des situations centrées sur les relations humaines et le développement personnel. Les responsables de ce stage ne voulaient évidemment pas rester

les apprentissages de ce genre, mais le fait qu'ils soient mentionnés en tête de liste, alors que l'objectif était centré sur l'animation des groupes et les stratégies de changement social, permet de penser à un phénomène de réinterprétation.

Cette distorsion, qui tend à accorder beaucoup de poids aux relations humaines, est donc suffisamment fréquente pour que nous tentions de l'expliquer. Quatre hypothèses nous paraissent particulièrement vraisemblables. D'abord, le groupe de sensibilisation est une technique d'apprentissage existentiel très engageante pour les individus et contrastante par rapport aux habitudes de relations humaines et de travail en groupe de la majorité des participants. Le recours au groupe de sensibilisation visait essentiellement à créer un climat propice à la remise en question de certaines attitudes dont le rapport avec l'esprit de l'école active était assez évident (permissivité, respect de l'autre, conception démocratique de l'autorité, respect du rythme des groupes, etc.). Il est bien possible que le niveau d'implication personnelle exigé pour fonctionner à l'intérieur du groupe de sensibilisation en ait fait une sorte de norme ou de prototype de fonctionnement dans un stage SEMEA. Le groupe de sensibilisation a peut-être été, dans certains cas, un pôle d'attraction trop fort qui a minimisé les investissements des participants dans d'autres formes d'activités ou d'apprentissages.

Il n'est pas impossible non plus que le médium, pour paraphraser McLUHAN, soit devenu en quelque sorte, le message. Le *message*, c'était la transformation de la pédagogie et des attitudes du professeur. Le *médium*, c'était un ensemble de situations d'apprentissage centrées sur le groupe. Il est possible que les effets obtenus par les stratégies orientées sur le groupe comme véhicule et support du changement se soient justement situés au niveau des relations humaines, donc, du médium. Plusieurs enseignants qui n'avaient participé qu'à des stages d'été (donc, qui n'avaient pas été exposés à une technique comme le groupe de sensibilisation) considéraient quand même les relations humaines comme une importante caractéristique d'un stage SEMEA. Le fait *d'être en groupe* était à ce point séduisant et répondait à des besoins tellement réels que la « *ce pourquoi on était en groupe* » était, à certains moments, reléguée aux oubliettes sans qu'on soit pour autant insatisfait de la tournure des événements.

Cette propension à se centrer sur le médium plutôt que sur le message, sur la vie en groupe plutôt que sur le contenu des échanges et les objectifs du groupe exprime peut-être les besoins extrêmement profonds de la population atteinte par les stages SEMEA. Si, dans les écoles, les relations humaines sont peu satisfaisantes, le fait de se retrouver « ensemble » en « îlot culturel » vient justement combler des besoins de présence humaine et alléger la solitude vécue avec intensité par plusieurs. Enfin, il n'est pas impossible que les animateurs aient involontairement ou non contribué à favoriser une telle distorsion. Les ateliers pédagogiques eux-mêmes ont, la plupart du temps, été centrés autant sur l'exploration des attitudes personnelles des professeurs que sur les implications proprement techniques des méthodes pédagogiques. Cette recherche au niveau des attitudes ne pouvait qu'accentuer la mise en présence des personnes les unes par rapport aux autres et favoriser une vie de groupe particulièrement cohésive. Que cette cohésion de groupe soit dans certains cas devenue nourrissante au point qu'on lui accorde la priorité, n'a rien qui puisse étonner ; le fait de travailler au niveau des attitudes peut expliquer en partie certaines distorsions dans le sens d'une priorité accordée aux relations humaines.

B) Deuxième thème : la participation

À propos de ce thème, on rencontre deux types de réinterprétation : les processus de réinterprétation contribuent à diminuer la participation ou tendent à l'augmenter. La participation diminue quand les personnes concernées par l'action réinterprètent leur rôle dans le projet et y participent moins vigoureusement que les responsables ne l'avaient prévu. C'est le cas, par exemple, de plusieurs enseignants membres des groupes de quinze qui ont élu un délégué à un stage de base. Plusieurs se sont désistés à l'approche du stage d'été. Alors que le groupe de quinze devait être le noyau actif d'une école-pilote, on a souvent fractionné le groupe et disséminé les enseignants dans plusieurs écoles. Il en a été ainsi du stage SEMEA PEN et plusieurs professeurs d'école normale ont participé au stage en touristes. On se rappellera que, pour permettre aux étudiants de trouver du travail à EXPO '67 de Montréal, le ministère de l'Éducation avait décidé d'avancer la fermeture des classes. En l'absence des étudiants, les professeurs des écoles normales devaient justifier leur emploi du temps pendant cette période. SEMEA PEN tombait à point pour certains, par ailleurs peu intéressés aux objectifs du projet. Tout au cours du stage, les animateurs ont dû traîner comme un boulet un petit nombre de participants à SEMEA PEN qui avaient réinterprété leur participation en la diminuant.

Le phénomène inverse s'est produit où des participants ont eu tendance à réinterpréter leur participation au projet dans le sens d'une augmentation. Les principaux d'écoles et les directeurs généraux sont les deux exemples les plus frappants. Tour à tour, ils ont fait des pressions auprès des responsables du projet pour qu'on leur accorde plus de place à l'intérieur de la préparation et de la réalisation des projets, et qu'on valorise davantage leur rôle dans le renouveau scolaire à l'élémentaire. Les stages successifs pour principaux et directeurs généraux témoignent que cette réinterprétation positive a été favorisée par les responsables.

C) Troisième thème : le rôle des animateurs

Au moment de déclencher SEMEA-Dorval, il était clair pour les responsables que la responsabilité des stagiaires-animateurs se limitait à préparer le stage d'été et à continuer l'éducation aux méthodes actives de leurs collègues au sein d'une école-pilote. Ce rôle, relativement limité quant à l'étendue de son champ d'application (un stage d'été et une école-pilote), a été très vite réinterprété. Dès qu'on se rendit compte que le déclenchement de Dorval n'avait pas provoqué des effets aussi spectaculaires et irréversibles qu'on l'avait cru, on envisagea la mise en marche d'un mouvement pro-école active dont les ex-stagiaires deviendraient les animateurs au plan local et régional. Petit à petit, le statut de stagiaire-animateur, dont le mandat consistait à animer un stage d'été et à coordonner les tentatives de changement à l'intérieur d'une école-pilote, s'est considérablement élargi. Dans un grand nombre de régions est apparu un contingent d'animateurs régionaux (tous ex-stagiaires) qui ont fait un ou plusieurs stages d'été comme animateurs et qui sont disposés à jouer au niveau de la région des rôles d'animation et de développement pédagogique. C'est en fonction de cette main-d'œuvre, née de la réinterprétation du rôle de stagiaire, que le projet SEMEA-suite s'est élaboré en vue de regrouper ces ressources autour du directeur général.

3.2 La récupération

C'est par analogie qu'il faut parler de « récupération » dans le cadre du projet SEMEA et de ses relations avec le système scolaire central ou ré-

gional. Dans le langage sociologique habituel, la récupération est un processus qui se déroule entre une force sociale extérieure et un système social donné ; la force extérieure est orientée négativement par rapport au système. Que SEMEA soit situé, par rapport au système d'éducation du Québec, dans une position telle qu'on puisse parler de récupération, constitue évidemment une analogie, pour la simple raison que le projet SEMEA a été déclenché par le système lui-même (par ses fonctionnaires) et qu'il a obtenu l'ensemble des sanctions relevant des juridictions concernées par sa mise en œuvre. Au niveau central, le projet a été sanctionné par le ministère de l'Éducation et par un comité d'organisation réunissant des représentants des organismes intéressés par les aspects de l'éducation à l'élémentaire. Le projet a également reçu la sanction de chacune des autorités régionales concernées (commissions scolaires et directions générales des études). Si on parle de SEMEA comme d'une entreprise qui s'oppose à la bureaucratie scolaire, c'est plutôt au niveau des méthodes et des mécanismes employés pour déclencher un changement. À l'origine, SEMEA demandait au système d'éducation de mettre entre parenthèses ses façons habituelles d'implanter les changements pédagogiques, considérant que, s'il y avait récupération, ce serait à ce niveau bien précis qu'il faudrait l'envisager. Les méthodes qui font que la stratégie SEMEA est différente des modes habituels de fonctionnement de la bureaucratie scolaire pourraient, de proche en proche, être de nouveau assimilées par cette bureaucratie scolaire.

Les données que nous avons analysées ne nous permettent pas d'identifier nettement des indices de récupération. Nous ne pouvons pas conclure que des moyens de changement mis au service d'une idée plus démocratique et coopérative du changement social à l'intérieur du système d'éducation ont été ou pourront être privés de cette originalité et assimilés progressivement aux méthodes traditionnelles de gestion du système d'éducation. Si on ne rencontre pas d'indices évidents de récupération, on voit des signes de rapprochement entre SEMEA et la structure scolaire bureaucratique.

Alors qu'au début, les principaux sont en quelque sorte « tenus en échec », et confinés à des rôles purement instrumentaux et administratifs, ils réclament un traitement plus juste de la part de SEMEA et obtiennent qu'on leur accorde plus d'importance dans l'élaboration et l'exécution des projets SEMEA.

On peut dire la même chose des directeurs généraux qui, du rôle très périphérique de commanditaires lointains, deviendront des clients importants qui se verront attribuer un rôle de point de référence des opérations SEMEA. Au début, SEMEA tenait ses distances ; maintenant, il accepte de coopérer avec les représentants de la structure officielle et essaie d'influencer ces représentants pour en faire des agents de changement qui se situent dans la même perspective que lui.

Une telle proximité avec la structure officielle comporte évidemment certains dangers. On constate, par exemple, que, dans plusieurs équipes SEMEA-outils, les principaux sont en majorité par rapport aux animateurs-enseignants. Dans certaines, les principaux d'écoles constituent la moitié, voire la totalité des membres. Il n'est pas impossible que naissent des conflits entre le caractère traditionnellement autoritaire du rôle du principal d'école et le caractère coopératif et libéral de la stratégie du changement adoptée par SEMEA depuis ses débuts. Issues de cette confrontation antinomique, deux directions de changement pourraient apparaître. Soit que les principaux d'écoles et les directeurs généraux des études transforment leur façon de voir et adoptent des modes démocratiques de gestion, même au niveau du déclenche-

ment du changement pédagogique ; soit que les contenus du SEMEA, la centration sur les méthodes actives et l'esprit démocratique et coopératif (respectueux des décisions personnelles des enseignants face au changement et des déterminations collectives des groupes d'enseignants face au changement) soient progressivement mis en veilleuse, voire, supprimés complètement.

Il est trop tôt pour prédire dans quelle direction l'autonomie sera réorientée ; ou bien elle le sera par la transformation des attitudes traditionnelles, ou par la récupération dans le sens d'une certaine bureaucratisation de la stratégie démocratique employée jusqu'à ce jour par SEMEA. Qu'un grand nombre de principaux actuellement animateurs au niveau régional soient d'anciens stagiaires SEMEA et qu'ils aient été marqués par la philosophie implicite et l'atmosphère d'ensemble des opérations SEMEA, cela nous permet d'espérer que, dans la plupart des régions, l'autonomie sera réorientée en faveur du maintien de la tradition SEMEA et dans le sens d'une transformation des attitudes et des comportements des officiers du système d'éducation. Par contre, rien n'est sorcé et il est supérieur que la Mission des Projets Expérimentaux continue d'alimenter la transformation des cadres du système scolaire régional en leur offrant des services qui contribuent à les maintenir orientés vers les valeurs de démocratie et de coopération qui ont marqué les initiatives SEMEA.

3.3 Les effets seconds

Les effets seconds d'une action sur un système social sont nombreux et difficiles à identifier. Deux types d'effets seconds nous ont paru particulièrement significatifs : ceux liés au mode existentiel d'apprentissage proposé par les stratégies SEMEA et ceux dérivés du caractère démocratique, coopératif et semi-informel de ces stratégies de changement.

3.3.1 Les effets seconds liés au mode existentiel d'apprentissage

On sait déjà que les stages organisés dans les cadres du projet SEMEA ont toujours accordé beaucoup de place à l'apprentissage à partir de l'élucidation provoquée par certaines situations privilégiées de l'expérience vécue. De tels modes d'apprentissage existentiels supposent un investissement considérable d'énergie et d'affects de la part des participants et constituent des situations qui sont légèrement anomiques par rapport aux coutumes. Il faut chercher, du côté des rumeurs qui ont parcouru le monde de l'enseignement à propos de « ce qui se passait » dans les stages SEMEA, un certain nombre d'effets seconds, qui ont eu un rôle plutôt inhibiteur pour les objectifs de SEMEA. Des événements, chargés émotivement, étaient relatés de façon extrêmement distordue à l'extérieur des stages et nourrissaient la mécanique de rumeur qui, de toute manière, une entreprise novatrice n'aurait pas manqué de déclencher. Si un participant était devenu très émotif à l'occasion d'une prise de conscience aiguë de certaines de ses lacunes, quelques mois plus tard, on racontait, à travers la province, que les stages « démolissaient les participants ». Sans qu'il soit question de démolition, il est évident qu'un des effets les plus nets des stages était une sorte « d'ébranlement » de la sécurité déjà acquise. Cet effet est d'ailleurs ambivalent, selon que l'on examine ses implications à court terme ou à long terme. À court terme, la remise en question effectuée par certains participants pouvait être suffisamment ardue pour que leur fonctionnement régulier soit rendu temporairement problématique ; par contre, à long terme, une telle remise en question peut engendrer un équilibre et une ferveur nouvelle dans l'exercice du métier d'enseignant ou dans d'autres secteurs de la vie interpersonnelle.

Dans la même ligne de pensée, il n'était pas rare

que des participants à un stage SEMEA, aux prises avec des problèmes personnels extrêmement profonds, utilisent la conjoncture du groupe de sensibilisation pour clarifier leur image d'eux-mêmes, parfois au détriment des apprentissages techniques et de la production au niveau de l'action. Alors que le groupe de sensibilisation était essentiellement utilisé pour permettre une relative décristallisation des attitudes face à l'autorité, au contrôle d'autrui, au respect de sa liberté, etc., (autant d'attitudes pouvant conduire à un transfert heureux au plan de la philosophie de l'enseignement) il pouvait parfois rejoindre en profondeur la vie personnelle des participants et les bouleverser momentanément.

Par ailleurs, on a souvent vu des participants adopter avec la ferveur du néophyte certains modèles de conduite (par exemple, l'exercice de l'autorité et le « dogme » de la non-directivité). Excessivement identifiés aux conduites d'un animateur, ils ne s'étaient pas interrogés sur la valeur universelle du schème de conduite exprimé par cet animateur dans une situation très particulière, et devenaient en quelque sorte les fervents prosélytes d'une non-directivité un peu naïve.

Les effets seconds que nous venons de mentionner sont à mettre au compte de ce qu'il faut payer en échange de la puissance des moyens d'apprentissage utilisés. Donner des cours théoriques aux adultes sur les méthodes actives n'entraîne pas de tels inconvénients. Par ailleurs, le niveau d'implication personnelle de l'auditoire demeure très bas et la transformation consécutive des attitudes et des techniques pédagogiques peu importante.

3.3.2 Les effets liés au caractère démocratique, coopératif et semi-informel des stratégies de changement SEMEA

Parce que l'ensemble du projet SEMEA baigne dans une atmosphère de grande ouverture, parce que les personnes qui y évoluent ont choisi librement de s'y engager, parce qu'elles se retrouvent dans une situation où l'on travaille entre égaux, il était difficile pour les responsables d'exercer un certain contrôle et de faire respecter un minimum de standards. Tiraillés entre le respect des valeurs démocratiques, d'une part, et la nécessité d'intervenir rapidement dans des situations où des conduites risquent d'être nocives à la réforme pédagogique et de ternir l'image du changement pédagogique et du projet SEMEA lui-même, les responsables vivaient un certain nombre d'incongruences. Par exemple, il est difficile de se centrer sur l'expérience d'autrui tout en constatant la nécessité d'exercer une certain discipline dans un stage. Il est aussi difficile de laisser la responsabilité d'un projet à des collaborateurs régionaux quand l'orientation de leur action régionale les conduit de toute évidence à un échec, à moins qu'une intervention extérieure ne vienne modifier le cours des choses.

Cette antinomie entre la coopération et la démocratie, d'une part, et le contrôle, d'autre part, a rendu problématiques des situations que des attitudes traditionnelles auraient permis de résoudre rapidement. Par contre, le caractère coopératif et informel des initiatives de SEMEA par rapport à d'autres stratégies du ministère de l'Éducation a eu des effets très heureux ; par exemple, le progrès rapide des relations de la Mission des Projets Expérimentaux avec ses diverses clientèles et le développement accéléré, même au plan professionnel, de la Mission des Projets Expérimentaux. Des membres de la Mission des Projets Expérimentaux ont été confrontés à des clientèles très méfiantes qui réagissaient négativement aux agents de changement à partir du halo négatif projeté sur eux par le ministère de l'Éducation lui-même. Des griefs accumulés depuis longtemps trouvaient enfin l'occasion de s'exprimer. Par contre, comme les

contacts entre la clientèle et l'agent se faisaient toujours dans un climat de coopération où les relations informelles se prêtaient à des échanges en profondeur, les rapports se sont continuellement améliorés selon un rythme tout à fait étonnant entre ces clientèles et la Mission. Les principaux d'écoles, les directeurs généraux et les professeurs d'école normale, avec lesquels la M.P.E. a dû clarifier ses relations, sont vite devenus, après avoir été méfiants et même hostiles, des collaborateurs souvent très empressés du projet SEMEA. Dans la plupart des cas, la crainte et la méfiance réciproque ont vite cédé la place à l'entraide, la compréhension et l'ouverture. L'équipe SEMEA, rattachée de façon informelle aux rouages du ministère de l'Éducation, était du ministère sans en être, la majorité de ses membres n'étant pas fonctionnaires au sens strict, mais prêtés par leurs employeurs pour un certain temps. Ce statut souple et peu officiel a permis à la Mission des Projets Expérimentaux de se développer au plan professionnel dans des avenues très variées et de demeurer proche des besoins réels du milieu au fur et à mesure de leur apparition. Heureusement, les tâches des membres de la Mission ont échappé au découpage rigide inhérent à une administration de type « fonction publique ». Le caractère informel de l'équipe lui a permis de développer des outils de travail et d'inventer des réponses qui n'ont rien de bureaucratique et qui constrastent avec ce que la fonction publique présente comme performance dans des situations analogues.

4. L'évolution de la stratégie de SEMEA quant aux acteurs mis en cause

La dimension « acteurs » comprend les personnes qui jouent un ou plusieurs rôles à l'intérieur du système visé par l'agent de changement. Les catégories d'analyse se réfèrent pour leur part aux caractéristiques générales des acteurs (identité sociale, nombre, variété) et aux rôles des acteurs que l'agent de changement utilise comme cadre de référence.

De façon générale, la stratégie a évolué à plusieurs points de vue quant aux acteurs qu'elle a impliqués. D'abord, la Mission des Projets Expérimentaux s'est adressée à une quantité croissante d'acteurs de catégories différentes. Le premier cycle SEMEA, par exemple, s'adresse à un groupe restreint d'enseignants ; petit à petit, les opérations subséquentes vont s'étendre et intégrer des principaux d'écoles, des formateurs de maîtres, des directeurs généraux des études. La Mission des Projets Expérimentaux étend donc son action à des catégories différentes d'acteurs en augmentant aussi le nombre d'acteurs de chacune des catégories. Cependant, à partir de 1968, la stratégie SEMEA épouse une autre tendance. À peu près au moment où la stratégie englobe les directeurs généraux, elle tend progressivement à abandonner les formateurs de maîtres. Les opérations commencent à mettre en présence différentes catégories d'acteurs et le nombre d'acteurs impliqués directement tend à se stabiliser. La Mission des Projets Expérimentaux concentre donc ses énergies en regroupant de plus en plus les divers acteurs sans en augmenter la quantité ni la variété.

En esquissant brièvement cette évolution, il faut garder à l'esprit la distinction entre les actions directes de l'agence SEMEA (celles qui atteignent directement certains acteurs) et les répercussions de celles-ci sur d'autres acteurs (actions indirectes). En effet, la stratégie SEMEA s'adresse directement à des acteurs mais, à travers l'action sub-

séquente de ceux-ci, elle rejoint également d'autres personnes du système d'éducation. Par exemple, lorsque, dans un cycle de déclenchement, les enseignants se préparent à organiser des stages d'été, la stratégie atteint, à travers ses multiplicateurs, un grand nombre d'autres enseignants. Ces derniers constituent donc une deuxième catégorie d'acteurs, ceux qui sont touchés indirectement.

Dans l'évolution que nous avons esquissée plus haut, la stratégie SEMEA s'est adressée à une quantité et à une diversité croissantes d'acteurs qu'elle atteignait directement : les acteurs rejoints indirectement (membres des équipes de 15) étaient aussi très nombreux mais cette articulation au deuxième degré était davantage laissée à l'initiative des premiers acteurs atteints directement (stagiaires de base). En un deuxième temps, (depuis 1968), la stratégie SEMEA articule mieux la relation entre les acteurs aux deux degrés : la stratégie s'adresse toujours directement à un certain nombre d'acteurs (premier degré) mais d'une façon telle que ceux-ci puissent rejoindre les acteurs au second degré d'une façon plus organisée.

L'évolution décrite précédemment est aussi tributaire de l'évolution du cadre de référence de l'agent, c'est-à-dire, de l'ensemble des rôles que l'agent attribue ou entend attribuer aux acteurs. À l'origine, les acteurs (enseignants et principaux) se voient d'abord attribuer des rôles d'éduqués, de consommateurs et d'utilisateurs de savoir. Plus la stratégie se développe, plus les acteurs atteints directement se voient attribuer le rôle d'agent de changement. Ce cadre de référence va d'ailleurs s'articuler de mieux en mieux et l'agence SEMEA va développer ses propres ressources afin d'améliorer son impact sur les acteurs appelés à devenir les agents de changement. Ainsi, à partir du moment où la Mission des Projets Experimentaux articule mieux son impact sur les acteurs au deuxième degré (atteints indirectement), elle s'adresse en même temps à des acteurs considérés non pas comme consommateurs de savoir et comme éduqués mais plutôt comme agents de changement et comme collaborateurs.

Avant d'examiner de plus près chaque catégorie d'acteurs, une autre remarque s'impose : nous disions plus haut qu'à l'origine, la stratégie ne s'adressait qu'à des enseignants et que ceux-ci étaient d'abord vus comme éduqués, consommateurs et utilisateurs de savoir. Par ailleurs, la création de l'équipe volante SEMEA (qui deviendra la Mission des Projets Expérimentaux et l'agence SEMEA) constitue un phénomène intéressant par l'identité sociale des acteurs qui vont devenir membres de l'équipe SEMEA et celle des enseignants eux-mêmes, donc celle des acteurs visés par la stratégie. Ainsi, les agents de changement ont la même identité sociale et le même statut que les acteurs du système auxquels ils s'adressent. Cela explique peut-être pourquoi l'équipe SEMEA entretiendra, face à la structure formelle, une certaine indépendance qui lui permettra de ne pas participer à la structure bureaucratique existante. L'équipe volante SEMEA adoptera le statut de consultant démuni de tout pouvoir formel à l'intérieur du système. Le fait de ne pas prendre part aux mécanismes de contrôle coercitif qui sont souvent les seuls qu'un système bureaucratique utilise pour implanter des changements, eut une influence certaine sur le déroulement de son action en lui permettant de développer des stratégies beaucoup plus complexes parce que tenant compte d'un plus grand nombre de dimensions que les stratégies bureaucratiques souvent simplistes. En bref, le fait que l'identité sociale des agents et des acteurs, du moins à l'origine, ait été la même a très certainement exigé de l'agent qu'il invente des stratégies plus égalitaires, plus ouvertes à la participation, donc, plus complexes.

Nous analyserons maintenant le développement de la stratégie en examinant chaque catégorie d'acteurs impliqués, le moment où ils l'ont été, les divers rôles que l'agent leur a attribués dans son cadre de référence de même que l'évolution de ce cadre de référence.

4.1 Les enseignants

Nous avons déjà dit qu'à l'origine, la stratégie SEMEA s'adressait aux enseignants comme à des consommateurs et des utilisateurs de savoir : l'agent tentait alors de les informer et de changer un certain nombre de leurs attitudes et de leurs comportements. En ce qui concerne les stages régionaux organisés par les enseignants-animateurs, l'équipe SEMEA misait aussi sur l'utilisation du savoir transmis au cours du stage de base. Le fait d'impliquer les enseignants dans l'organisation d'un stage d'été les engageait davantage dans le renouveau pédagogique à l'élémentaire en les rendant plus actifs, plus responsables et peut-être aussi plus sensibles à la problématique du renouveau pédagogique.

D'abord laissés à leur propre initiative, les enseignants-animateurs furent rapidement l'objet de follow-up et d'encadrement. Au cours du deuxième cycle SEMEA (Lévis) l'agent commence déjà à attribuer aux acteurs un rôle d'agent de changement. Cette évolution du cadre de référence se concrétise dans des tentatives pour familiariser les enseignants avec les stratégies d'implantation des changements et pour leur enseigner comment les implanter.

Dans les cycles subséquents, l'agence SEMEA devait corriger ses objectifs et ses moyens ; on enseignera moins aux professeurs comment effectuer des changements mais on tentera de clarifier de plus en plus comment l'enseignant pourrait collaborer à des plans d'action conçus et mis en marche par l'agence. Au quatrième cycle SEMEA, la Mission des Projets Expérimentaux s'adresse encore à des utilisateurs de savoir mais aussi à des collaborateurs ; plutôt que de laisser les acteurs à leurs propres initiatives, on tentera de faciliter leurs actions en créant des conditions favorables au niveau du système et en tenant mieux compte de leurs ressources et des facteurs des réalités concrètes.

Le premier stage de perfectionnement (juillet 1968) marque un pas de plus dans l'évolution du cadre de référence de l'agent ; de plus en plus, les participants à ce stage sont considérés comme de futurs agents de changement. Les responsables sont convaincus que si les enseignants (et les principaux) se perfectionnent en animation pédagogique et s'initient aux problèmes du changement, ils deviendront alors des leaders influents de leur milieu, donc des agents de changement.

Par la suite, on voit s'articuler deux façons différentes de considérer les enseignants comme des agents de changement : le projet SEMEA X et le projet CONSUL. Le deuxième stage de perfectionnement, intégré au projet SEMEA X tente d'appliquer aux enseignants et aux principaux des rôles analogues à ceux de l'agence SEMEA. Mais plutôt que de laisser les acteurs à leurs propres initiatives, la Mission des Projets Expérimentaux fait déboucher le stage de perfectionnement sur une opération encadrée où ces futurs agents de changement interviendront sur d'autres enseignants dans le cadre de stages d'été déjà définis (participants refusés au quatrième cycle SEMEA).

Presque simultanément, l'agence SEMEA développe une deuxième façon de considérer l'enseignant comme agent de changement. Dans le cadre du projet CONSUL, l'enseignant est un collaborateur de la Mission des Projets Expérimentaux et un

agent de changement interne dans le système régional. De plus, l'enseignant-agent de changement est intégré à une structure formelle (équipe CONSUL) où il lui est devenu possible d'avoir l'appui du directeur général membre de l'équipe et détenteur du pouvoir formel. L'intégration de l'enseignant à l'intérieur d'une équipe de changement où se trouvent d'autres personnes de ressources capables d'influencer le pouvoir (principaux et directeur général) marque une étape importante de l'évolution de la stratégie. Il n'est plus question ici de perfectionnement pédagogique où l'acteur est considéré comme un consommateur ou un utilisateur de savoir. Au contraire, l'enseignant est presque exclusivement vu comme un agent de changement à l'intérieur du système.

4.2 Les principaux d'écoles

Par opposition aux enseignants, les principaux (il en sera de même pour les directeurs généraux) sont des acteurs qui détiennent le pouvoir que leur confère la structure bureaucratique à laquelle ils appartiennent. Il est intéressant de constater que les principaux, lors de leur première participation aux activités SEMEA, sont d'abord perçus dans leur rôle de commanditaires. Les stages régionaux du premier cycle SEMEA (été 1966) confèrent un rôle de premier ordre aux enseignants et confinent les principaux dans un rôle marginal d'administration. Au cours de ces stages régionaux, de nombreux problèmes naissent de l'imprécision des rôles respectifs de l'enseignant et du principal ; les enseignants prennent de plus en plus un leadership pédagogique alors que le principal se voit relégué au second plan. La stratégie SEMEA, à cette époque, n'a encore accordé que peu d'attention aux principaux ; elle s'est presque uniquement préoccupée d'obtenir l'accord de principe de l'association professionnelle des principaux relativement à l'ensemble du projet SEMEA qui ne s'adressait qu'aux enseignants.

Au cours des interventions dans le milieu de 1966-67, l'équipe SEMEA prend contact avec les principaux mais son action auprès de ces derniers s'inspire encore de la préoccupation de neutraliser le principal susceptible d'enrayer l'action des enseignants-animateurs. Une recherche a d'ailleurs démontré clairement (Tessier, 1967) la nécessité pour l'enseignant-animateur d'obtenir le support du principal pour effectuer des changements, même à l'intérieur de sa classe. Au cours du premier stage pour les principaux d'écoles (février 1967) les principaux sont encore perçus dans un rôle de commanditaire. Il s'agit d'aider le principal à comprendre et à évaluer ce que propose l'enseignant-animateur, à diminuer ses résistances de façon à ce qu'il devienne sinon un collaborateur, du moins un observateur neutre. Au cours de ce stage, les principaux sont aussi considérés dans le rôle de consommateur et d'utilisateur de savoir quant aux aspects administratifs de leur rôle ; l'agent de changement leur propose une nouvelle façon d'exercer l'autorité et le contrôle dans l'école.

Pour la première fois intégrés à un cycle de déclenchement par le truchement du stage pour principaux d'écoles du deuxième cycle SEMEA, les principaux d'écoles sont à la fois vus comme consommateurs et utilisateurs de savoir mais aussi comme éduqués et commanditaires. Il est important de retenir ici que les différents rôles de ces acteurs prennent alors une place à peu près égale en ce sens qu'on considère de moins en moins les principaux comme commanditaires pour laisser place aux autres rôles. En réalité, l'agent de changement se sentant moins défensif et considérant les principaux comme des égaux, transforme progressivement sa relation avec eux. Au stage de perfectionnement, (juillet 1968) le groupe de participants est composé d'un nombre égal d'enseignants et de principaux. Il est donc clair que le principal n'est plus considéré par l'agent comme

un commanditaire ou un éduqué ; au contraire, on lui propose de se perfectionner à l'animation pédagogique et de s'initier aux stratégies d'implantation d'un changement qu'il accepte avec enthousiasme. En bref, enseignants et principaux sont devenus, dans le cadre de référence de l'agent, des égaux qui peuvent jouer des rôles identiques d'agents de changement interne et de collaborateurs de la M.P.E. Aux yeux donc de l'agent de changement, ces deux catégories d'acteurs deviennent presque interchangeables, même si, pour les enseignants, le statut du principal lui conférait encore un certain rôle de commanditaire.

Les projets CONSUL et SEMEA-suite seront l'occasion de structurer plus avant le rôle du principal d'école comme agent de changement. Celui-ci devient membre d'une équipe de changement (agence régionale) comme personne de ressource et au même titre que l'enseignant et le directeur général.

4.3 Les directeurs généraux des études

À l'origine, le projet SEMEA accordait bien peu d'importance au directeur général ; l'action de l'agent de changement était centrée sur les enseignants, très peu sur les principaux et encore moins sur les directeurs généraux. Les seuls moments où les directeurs généraux entraient en scène étaient pour y exercer un rôle de commanditaire des projets. Ce rôle de commanditaire comporte deux aspects : bailleur de fonds et pourvoyeur de sanction. Les documents décrivant les premières opérations de l'équipe SEMEA ne mentionnent le directeur général que dans son rôle de commanditaire. Les directeurs généraux seront à l'occasion invités pour des échanges avec les enseignants et les principaux, mais l'intention de l'agent est alors de provoquer un rapprochement entre ces divers acteurs de façon à obtenir la sanction, et le support de l'autorité détenue par le directeur général.

À mesure que la stratégie se développe, la Mission des Projets Expérimentaux ressent la nécessité d'une permanence du support et de la sanction du directeur général, afin d'obtenir une sanction positive permanente, ce à quoi on accorde de plus en plus d'attention. De plus, la M.P.E., en améliorant son contact avec les directeurs généraux, modifie sa problématique en offrant une session spécialisée aux détenteurs de l'autorité institutionnelle dans les communautés scolaires locales. La M.P.E. franchira une étape importante au niveau de ses perceptions du système d'enseignement élémentaire, dans le sens qu'elle en aura une vision plus globale. Dans une première étape de son action auprès des directeurs généraux, ceux-ci seront davantage considérés par l'agent comme des éduqués, des consommateurs et des utilisateurs de savoir. (Exercice démocratique de l'autorité, groupes de sensibilisation, exploration de l'environnement professionnel, etc.). Mais les rapports entre l'agence et les directeurs généraux se modifient très rapidement, au point que la deuxième partie du stage pour les directeurs généraux laisse apparaître des préoccupations toutes différentes. Dans le cadre du projet CONSUL, né au cours de cette deuxième semaine de stage, le directeur général est principalement considéré comme un agent de changement interne (au système) et comme un collaborateur. En d'autres termes, le cadre de référence de l'agent s'est considérablement modifié au contact des directeurs généraux. Le projet CONSUL intègre le directeur général à une équipe de changement composée d'enseignants et de principaux d'écoles.

Le projet SEMEA-suite (1969) accentue la transformation du cadre de référence de l'agent en ce qui concerne les directeurs généraux ; dans le cadre de ce projet, le directeur général est devenu non seulement un agent de changement et un collaborateur mais aussi l'animateur d'une équipe

régionale vouée au changement pédagogique. Enseignants, principaux et directeurs deviennent des partenaires dans une opération régionale de changement pédagogique. La Mission des Projets Expérimentaux considère ces trois catégories d'acteurs comme des agents de changement internes et des collaborateurs en même temps que des membres égaux d'une agence de changement. Le projet SEMEA-suite s'adresse au directeur général en tant que détenteur de l'autorité pédagogique dans son milieu ; c'est à lui que la M.P.E. demande de constituer une équipe de changement ; le perfectionnement en animation pédagogique lui est offert autant qu'à tout autre membre de l'équipe. Autrefois considéré comme un simple commanditaire, le directeur général devient une importante personne de ressource en matière de changement pédagogique dans la région. Il s'agit là d'ailleurs de la mutation la plus importante du cadre de référence de l'agent dans la stratégie SEMEA : impliqués relativement tard dans la stratégie de changement, les directeurs généraux y assument par la suite un des rôles les plus importants.

4.4 Les formateurs de maîtres

Immédiatement après sa création, l'équipe SEMEA entrevoyait la possibilité d'une action auprès des écoles normales. Après un premier contact infructueux (juin 1966) avec quelques fonctionnaires responsables de la formation des maîtres au ministère (donc considérés comme commanditaires d'une éventuelle opération) ce n'est qu'en 1967 que les formateurs de maîtres apparaissent sur la carte des opérations SEMEA. Après de longs pourparlers et de longues hésitations, le stage SEMEA PEN est mis en œuvre. La stratégie sous-jacente à ce stage est sensiblement la même que celle du premier cycle SEMEA. En d'autres termes, la stratégie vise à transformer les attitudes et les techniques pédagogiques des formateurs de maîtres. Ceux-ci sont donc considérés d'abord comme consommateurs et utilisateurs de savoir, comme éduqués et très confusément comme éventuels agents de changement au cours des stages régionaux qu'ils avaient la possibilité d'organiser. Mais cette façon de considérer les professeurs d'école normale comme d'éventuels agents de changement demeure très floue et tient relativement peu de place dans la stratégie du stage SEMEA PEN. Tout comme au premier cycle SEMEA d'ailleurs, la stratégie laisse la suite des opérations à l'initiative personnelle des professeurs d'école normale.

C'est le projet REPERES qui permettra au rôle d'agents de changement des formateurs de maîtres de s'élaborer et de s'articuler davantage ; le projet REPERES, on s'en souvient, offre aux professeurs des écoles normales de jouer des rôles d'agents de changement interne et de collaborateurs de la Mission des Projets Expérimentaux.

Si l'on considère globalement les propos qui précèdent, une première constatation s'impose à l'esprit. Quels que soient les acteurs impliqués dans la stratégie de SEMEA, tous finissent par jouer, tôt ou tard, des rôles d'agents de changement internes et de collaborateurs de la Mission des Projets Expérimentaux. Tôt ou tard aussi, les détenteurs de l'autorité dans le système visé finissent par être impliqués directement dans la stratégie à titre d'agents de changement eux aussi. Plus la Mission des Projets Expérimentaux tend à voir dans ses différents interlocuteurs des agents de changement potentiels, moins la suite des opérations est laissée à leur initiative individuelle et plus ils sont intégrés dans des structures formelles de développement pédagogique liées au détenteur du pouvoir dans le système.

La stratégie de SEMEA mise constamment sur les ressources du milieu pour que celui-ci prenne en

charge sa propre transformation, d'où la nécessité pour le milieu de reconnaître l'existence de certains acteurs qui jouent des rôles orientés vers le changement dans le système. D'ailleurs, chaque fois que le changement interne a été laissé à lui-même, la stratégie a plus ou moins échoué. C'est à partir de ces échecs que l'agence SEMEA a été amenée à transformer son approche et à accroître, aux yeux du système, la légitimité et la reconnaissance officielle de ses rôles d'agents de changement.

Au total, il est clair que la problématique de l'agence SEMEA s'est transformée au contact des acteurs-clients, dans la mesure même où celle-ci s'est montrée capable de tenir compte des effets de sa propre action. Ainsi, en confiant aux directeurs généraux des rôles d'agents de changement, la M.P.E. permettait vraiment au milieu de se prendre en charge au lieu d'ériger un système parallèle à la structure bureaucratique existante. Enfin, plus la stratégie évolue, plus la conception que l'agence a de l'individu se différencie. Actuellement, par exemple, c'est beaucoup moins l'individu comme personne qu'il s'agit d'atteindre mais bien plus l'individu dans son rapport avec la situation scolaire. De façon à agir de mieux en mieux sur la situation et non seulement sur les individus, l'agent de changement modifie sa problématique et finit par considérer l'individu (l'acteur) comme un agent de changement et un collaborateur.

5. L'évolution de la stratégie de SEMEA quant aux rapports structureux objectifs-acteurs

5.1 et 5.2 Les rapports entre points d'entrée et cibles

Le lecteur sait déjà qu'au concept théorique d'objectif correspondent les concepts spatiaux de sous-système et de cible. Parce que les objectifs sont limités dans le temps et dans l'espace, leur mise en œuvre suppose que l'agent de changement vise des portions du système total les unes à la suite des autres. La plupart des stratégies de changement visent des cibles à différents plans spatio-temporels. La première des cibles (ou le premier sous-système) à laquelle elles s'adressent est considérée comme le *point d'entrée* dans le système. Mais le travail auprès du « sous-système point d'entrée » peut avoir des répercussions (volontaires et involontaires) sur un, deux ou trois plans supplémentaires de cibles ou de sous-systèmes, parce que la notion d'objectif et la notion de cible entretiennent des rapports très étroits. Dans le cadre des 4 grands objectifs de la stratégie de SEMEA (déclenchement, implantation, formation des maîtres, régionalisation), nous examinerons les rapports structureux entre les objectifs et les acteurs, c'est-à-dire, à quels sous-systèmes-cibles s'est adressé l'agent de changement pour atteindre ses objectifs.

A) Les stratégies de changement visant le déclenchement

Le déclenchement de l'école active dans un grand nombre de commissions scolaires de la province de Québec constitue l'objectif des 4 cycles de base (ou de déclenchement) Dorval, Lévis, Montmorency et Orléans. Le tableau VIII fournit une représentation graphique des rapports entre le point d'entrée et les cibles auxquelles ont donné lieu ces stratégies. Le point d'entrée coïncide essentiellement avec le stage de base. Il s'agissait du premier contact entretenu par l'agent avec sa cible priori-

taire ; pour les agents (les animateurs et spécialistes instructeurs du stage de base de Dorval) en contact ne devait pas avoir de suites, du moins sous l'angle du déclenchement.

Ce point d'entrée (cible de premier plan) débouche sur trois autres plans de cibles. Au second plan, le stage de base est tenu pour préparer le stage d'été auquel l'agent initial ne participe pas directement. C'est le stagiaire-animateur qui devient le véhicule du changement. Le rapport entre le stagiaire-animateur et ses collègues stagiaires est très bien articulé dans la stratégie, car il s'agit d'un rapport d'organisation très structuré.

Par contre, au troisième plan de cibles, on retrouve l'école-pilote, reliée au stage d'été par un rapport de type canalisation (lien linéaire) très peu structuré ; la stratégie n'a pas vraiment prévu comment se fera le passage du stage d'été à l'école-pilote, tant et si bien qu'un bon nombre d'écoles-pilotes ne verront pas le jour à la suite du stage d'été et que d'autres auront des difficultés considérables à s'organiser.

Ce n'est qu'au quatrième plan de cibles que l'on semble dire écoles d'une région donnée entrent en scène dans le rôle de cibles-destinataires ou de points d'arrivée de la stratégie de déclenchement. On n'a jamais spécifié dans quels délais ni comment serait atteint l'objectif lointain « déclenchement de l'école active » dans les écoles « points d'arrivée ». Les liens entre le troisième et le quatrième plan de cibles constituent (entre l'école-pilote et les écoles de la région) un rapport d'irradiation (le changement devait se propager dans plusieurs écoles à la fois) peu structuré et vague.

Ce rapport structural acteur-objectif, impliquant quatre cibles à des plans différents du temps et de l'espace, a été essentiellement le même pour les quatre cycles de déclenchement. Chaque fois, on retrouve le stage d'été, l'école-pilote et le rôle de diffusion de l'école-pilote dans la région. Chaque fois, les liens entre le stage de base et les stages d'été (1er et 2e plan) ont bénéficié de plus d'attention de la part de l'agent de changement que les rapports entre le stage d'été et l'école-pilote (2e et 3e plan) et ceux entre l'école-pilote et les autres écoles de la région (3e et 4e plan). Dans l'ensemble de ces stratégies de déclenchement, le point d'entrée et les cibles ne coïncident pas et le point d'entrée est unique. Par ailleurs, les rapports entre le point d'entrée et les cibles ne sont véritablement structurés qu'entre le stage de base et le stage d'été, de sorte que la suite de la stratégie échappe au contrôle de l'agent.

B) Les stratégies d'implantation

Les rapports structuraux entre les objectifs et les acteurs épousent trois grands modèles dès qu'il s'agit des stratégies d'implantation.

a) Le premier modèle est typique des stages pour les principaux ; il s'agit d'un rapport entre deux plans de cibles : le point d'entrée et le point d'arrivée de la stratégie. L'agent de changement travaille auprès des principaux d'écoles au cours du stage et ceux-ci transfèrent leurs apprentissages dans les cadres restreints de leur école-pilote. À partir du deuxième stage pour principaux, le rapport entre le point d'entrée et la cible, c'est-à-dire, entre les apprentissages faits en stage et le champ d'application que constitue l'école-pilote, feront l'objet d'une attention particulière de la part des animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux. On tentera de mieux structurer le passage de la situation de stage à l'école-pilote ; on ira [illegible] l'enseignant-stagiaire et le principal de l'école-pilote dans le but de clarifier leurs rôles respectifs dans l'école.

Tableau VIII — Les rapports structurants objectifs-acteurs dans les stratégies de déclenchement

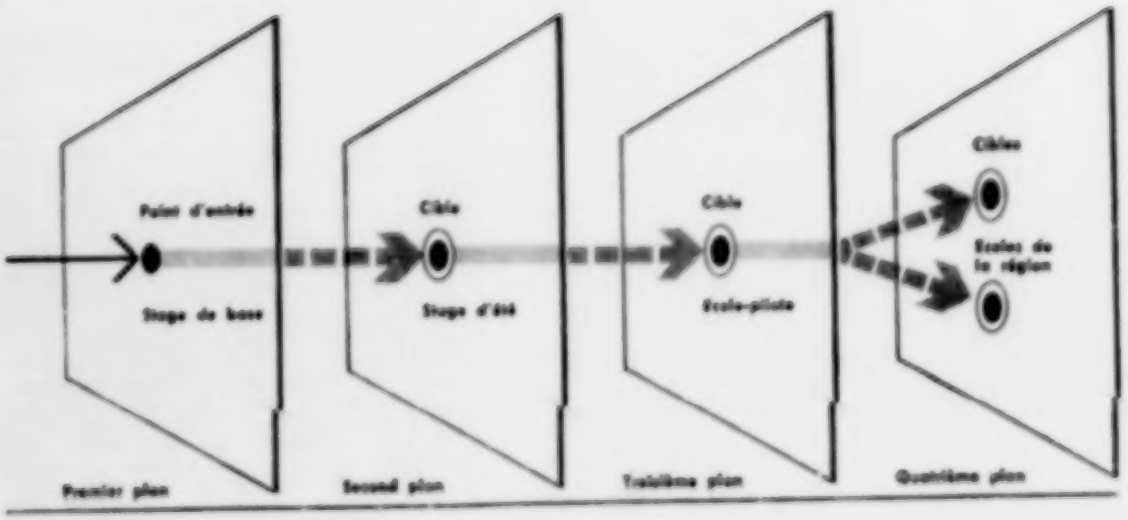
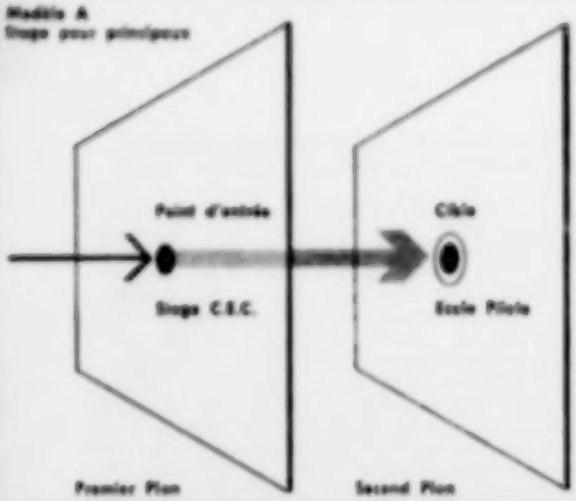
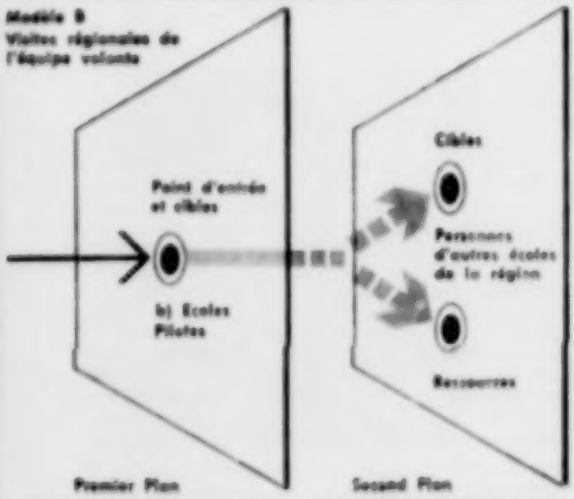


Tableau IX — **Les rapports structureux objectifs-acteurs dans les stratégies d'implantation**

Modèle A
Stage pour principaux



Modèle B
Visites régionales de l'équipe volante



Modèle C
« follow-up »

b) Le deuxième modèle, c'est la stratégie d'implantation mise en œuvre lors des interventions de l'équipe volante SEMEA dans le milieu. Dans ce type de stratégie, le point d'entrée et la cible coïncident presque parfaitement. La majeure partie de l'énergie de l'équipe est déployée auprès des enseignants d'une école-pilote ou d'un groupe d'écoles-pilotes à l'intérieur d'une région donnée. Dans la première variation du modèle, la presque totalité du temps, sauf quelques activités pédagogiques et quelques rencontres, est employé à travailler auprès du personnel enseignant d'une école-pilote. Dans la seconde variation, l'équipe travaille auprès des enseignants provenant de plusieurs écoles de la région dont aucune n'a le statut d'école-pilote. Cette nuance mise à part, l'agent de changement passe la presque totalité de son temps à travailler avec les anciens stagiaires d'été, que ceux-ci soient dans une ou plusieurs écoles et ne se soucie guère d'une éventuelle diffusion à l'extérieur de l'école ou des écoles concernées. La priorité accordée à la vie des professeurs dans leur classe ou dans leur école s'exprime bien dans la distribution du temps de ces interventions.

c) Le troisième modèle est caractéristique des activités de « follow-up » ou d'encadrement. C'est le seul cas où la cible et le point d'entrée coïncident parfaitement. La plupart du temps, lors d'une intervention de follow-up, l'animateur de la Mission des Projets Expérimentaux visite un seul enseignant, le stagiaire de base, et analyse avec lui ses tentatives d'application des méthodes actives dans sa classe. La stratégie évolue dans un sous-système de très petite dimension qui n'a pas de liens clairs avec le reste du système. Il n'y a donc pas canalisation ou irradiation à l'extérieur de la cible unique, à la fois point d'entrée et point d'arrivée de la stratégie.

C) Les stratégies de réforme du système de formation des maîtres

Ces tratégies sont de deux types selon qu'il s'agit du stage PEN * ou du projet REPERES. Le stage PEN s'apparente au stage de base décrit plus haut mais il y a un plan de cibles de moins. Le point d'entrée est un stage qui regroupe des représentants qui proviennent de plusieurs écoles mais qui n'ont pas été élus par un groupe de collègues ; c'est donc de leur propre initiative qu'ils convoqueront le stage régional qui devient la cible au second plan. De ce fait, le rapport entre le stage PEN et les stages régionaux est beaucoup moins structuré que le rapport entre les stages de base et les stages d'été des cycles de déclenchement pour enseignants. Quant au troisième plan de cibles, le transfert des stages régionaux aux écoles normales elles-mêmes, il est pratiquement inexistant.

La stratégie REPERES est double selon qu'on examine les expérimentations partielles régionales ou qu'on envisage l'expérimentation globale du nouveau programme de formation des maîtres au Centre Pilote Laval. Au niveau régional, la stratégie se déploie sur quatre plans de cibles ; le premier est la session de mise en commun qui regroupe des délégués provenant d'une trentaine d'équipes. Les délégués sont en contact avec l'agent pendant ce stage (cette première cible constitue donc un point d'entrée). Mais pour la première fois, la stratégie utilise *deux* points d'entrée. Une fois revenu dans son milieu et auprès de son équipe, le délégué REPERES peut compter sur une aide substantielle de la part de la Mission des Projets Expérimentaux qui suivi l'expérience de très près et apporté beaucoup d'aide aux personnes qui travaillaient aux diverses expérimentations régionales.

* Professeurs d'école normale

Au troisième plan de cibles, on retrouve l'équipe d'expérimentateurs, qui a accepté de devenir une équipe d'agents de changement locaux encadrée directement par la Mission des Projets Expérimentaux. Au quatrième plan de cibles, on trouve les professeurs et les étudiants de l'institution qui, tout en ne faisant pas partie de l'équipe REPERES, deviennent les destinataires du changement planifié aux trois niveaux précédents.

En ce qui concerne l'expérimentation globale au Centre Pilote Laval, la stratégie s'étale sur trois plans de cibles. L'agent aide le corps enseignant à préparer son année académique lors de deux stages en internat : cette première cible constitue le premier point d'entrée. Au deuxième point d'entrée, des animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux travailleront avec l'équipe des professeurs, surtout pendant la première année, à opérationnaliser le programme et à préciser l'expérimentation. Le troisième plan de cibles concerne les destinataires des résultats de cette expérimentation, tous ceux qui sont intéressés à la formation des maîtres. Le rapport du Centre-Pilote est destiné à un grand nombre d'interlocuteurs, mais son rôle d'outil de changement dans la stratégie est très peu structuré.

En résumé, le projet REPERES au niveau régional est supporté par deux rapports de canalisation très structurés (stage de mise en commun et entraide au plan local d'une part, entraide et équipe d'expérimentation d'autre part), et finalement par des rapports d'irradiation vers les enseignants et les étudiants qui ne sont pas membres de l'équipe REPERES. Les rapports d'irradiation sont relativement bien structurés puisque les énergies déployées aux trois autres niveaux de cibles n'avaient d'autre fonction que d'organiser l'action de l'équipe REPERES auprès des destinataires du projet, les professeurs et les étudiants d'une école normale.

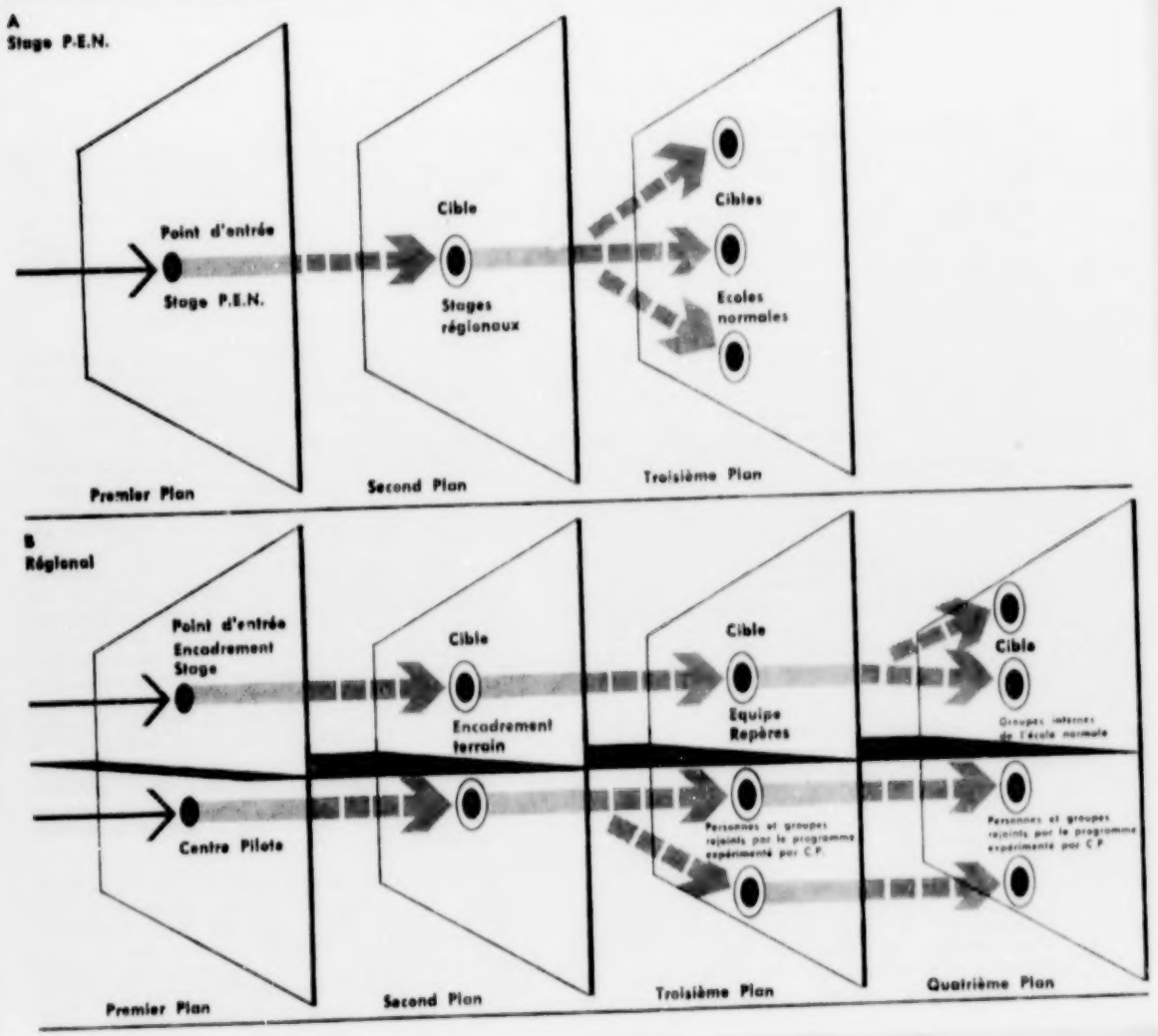
Au niveau du Centre Pilote provincial, nous avons un double point d'entrée, un rapport très structuré entre le 1er et le second, mais un flou considérable autour du rapport d'irradiation impliqué par la diffusion du bilan de l'expérience. Les destinataires du rapport sont très nombreux et les modalités de diffusion peu précises.

D) Les stratégies de régionalisation

Deux principaux modèles de stratégies sont utilisés pour régionaliser SEMEA. D'une part, les stages de perfectionnement et leurs conséquences, d'autre part, l'opération CONSUL et l'opération SEMEA-suite. Les stages de perfectionnement se déroulent sur deux plans de cibles ; le stage de perfectionnement pour les animateurs régionaux constitue le point d'entrée. Un deuxième plan de cibles concerne les clientèles auprès desquelles ces animateurs multiplicateurs sont appelés à travailler. Le rapport entre le point d'entrée et la cible au second plan en est un d'irradiation parce que ces animateurs sont appelés à travailler dans beaucoup de régions non identifiées et auprès de clientèles fort variées. Dans le cas du 2e stage de perfectionnement, le projet SEMEA X structure très bien les directions de travail du rapport d'irradiation ; autrement dit, les stagiaires qui quittent le stage connaissent très bien le stage d'été dans lequel ils iront travailler et peuvent compter sur l'aide de la Mission des Projets Expérimentaux pour exécuter ce mandat. On ne s'était pas soucié de cela au premier stage de perfectionnement et le rapport d'irradiation était très peu structuré.

Les deux autres stratégies (CONSUL et SEMEA-suite) ont en commun de se déployer à trois plans de cibles plutôt qu'à deux. Dans l'opération CONSUL, le premier point d'entrée est le stage pour les directeurs généraux où le projet CONSUL est conçu, élaboré et préparé. Le rapport entre le premier point d'entrée et le second (l'équipe CON-

Tableau X — **Les rapports objectifs-acteurs dans les stratégies de réforme du système de formation des maîtres**



SUL) est conçu, élaboré et préparé. Le rapport entre le premier point d'entrée et le second (l'équipe CONSUL) est extrêmement structuré ; celle-ci constitue un point d'entrée parce que la Mission des Projets Expérimentaux organise des sessions de consolidation pour ces équipes. Pendant ces sessions, le rapport avec la clientèle et les diverses écoles de la région d'où provient CONSUL fera l'objet d'une structuration beaucoup plus grande. Il s'agit donc d'une stratégie à double point d'entrée relié par un rapport de canalisation très ferme. Les rapports d'irradiation entre le deuxième plan de cibles et le troisième sont également très structurés.

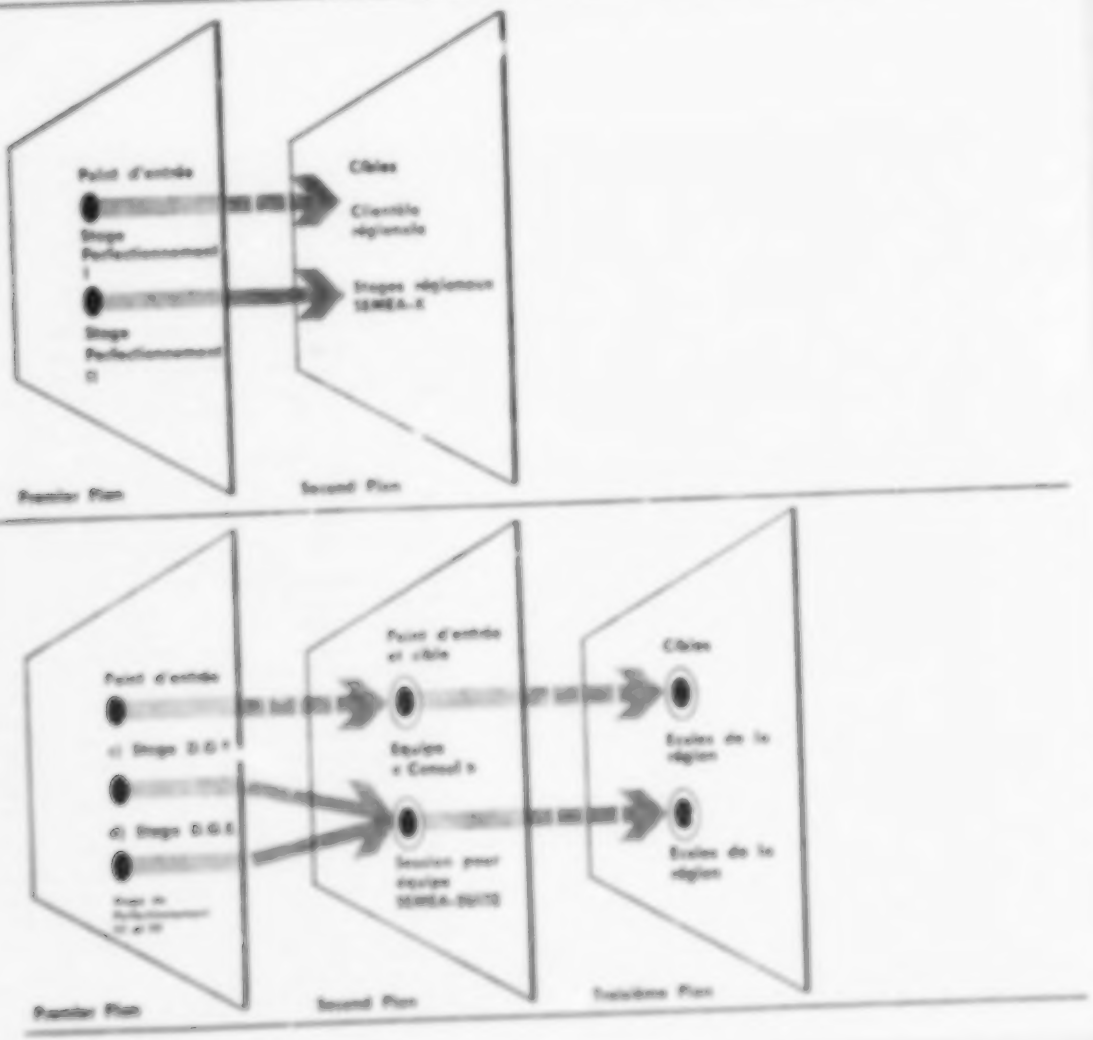
SEMEA-suite ajoutera une variante et utilisera trois points d'entrée dont deux se tiendront au même premier plan de cibles. Il s'agit des deux stages de perfectionnement et du stage pour les directeurs généraux de 1969-70. Le contact avec les équipes SEMEA-suite et leur action dans leur milieu se fera par le biais des stages de perfectionnement destinés d'une part aux animateurs (premier point d'entrée), et d'autre part, aux directeurs généraux (deuxième point d'entrée). Ces points d'entrée sont synchroniques l'un par rapport à l'autre ; ils se recouvrent dans le temps. À un second plan de cibles, les stages préparent des agents régionaux à mettre sur pied une équipe SEMEA-suite qui bénéficiera, grâce aux sessions spéciales SEMEA-suite, de l'encadrement de la Mission des Projets Expérimentaux et de leurs consultants de l'Institut de Formation par le Groupe ; le deuxième plan de cibles (l'équipe SEMEA-suite) est également un point d'entrée, et, comme pour la stratégie CONSUL, les rapports entre le deuxième et le troisième plan de cibles (entre l'équipe SEMEA-suite et sa clientèle) sont passablement bien structurés. La Mission des Projets Expérimentaux s'emploie à aider des équipes à développer des projets d'action très structurés axés sur la situation réelle des groupes-clients.

Nous venons de brosser un tableau d'ensemble des divers types de rapports structuraux qui ont existé entre les points d'entrée et les cibles de chacune des grandes étapes de la stratégie : déclenchement, implantation, réforme du système de formation des maîtres et régionalisation. Quand on examine simultanément les tableaux VIII, IX, X et XI, on constate que, à part les stratégies PEN et REPERES qui reprennent dans un cycle particulier les modèles qu'on trouve dans les trois autres, les rapports entre points d'entrée et cibles varient énormément d'une grande stratégie à l'autre (implantation, déclenchement et régionalisation).

Examinons certaines de ces variations. Une première différence existe entre les stratégies de déclenchement et celles d'implantation. Dans le cas du déclenchement, les plans de cibles sont plus nombreux ; quatre plans de cibles contre deux, voire, un seul dans le cas de l'implantation. D'autre part, les rapports structuraux entre les cibles ne sont clairs et structurés qu'au premier niveau (entre le premier et le deuxième plan de cibles), aussi bien pour le déclenchement que pour l'implantation. Les rapports entre les stages d'été et l'école-pilote, d'une part, et entre l'école-pilote et les écoles de la région, d'autre part, sont plutôt laissés au hasard, ce qui explique probablement la perte considérable d'impact de ces stratégies. Il est normal par ailleurs que les stratégies d'implantation soient caractérisées par la coïcidence entre le point d'entrée et la cible. L'implantation suppose en elle-même que l'attention soit centrée sur une portion limitée du système, ce qui permet un travail en profondeur alors qu'une stratégie de déclenchement essaie plutôt de se déployer en étendue et d'atteindre un grand nombre de personnes et de sous-systèmes.

Il est intéressant de comparer les types de rapports structuraux des stratégies de déclenchement

Tableau XI — **Les rapports structureux objectifs-acteurs dans les stratégies de régionalisation**



et des stratégies de régionalisation. Dans les deux cas, la stratégie se déploie sur plusieurs plans de cibles et s'achève dans un rapport d'irradiation plutôt que de canalisation. Il subsiste cependant de très grandes différences entre les deux types d'approche. La première tient au nombre plus élevé de points d'entrée (deux dans le cas de CONSUL et trois dans le cas de SEMEA-suite) et au caractère fortement structuré du rapport d'irradiation qui termine les stratégies de régionalisation. C'est là un trait majeur du développement de la stratégie SEMEA sous l'angle des rapports structuraux entre objectifs et acteurs. L'agent de changement intervient plus souvent à l'intérieur de cette stratégie (régionalisation) et son intervention est plus rapprochée de la base de l'action. Il emploie deux points d'entrée diachroniques dans la stratégie CONSUL et trois au total (deux synchroniques et un diachronique) dans la stratégie SEMEA-suite.

En réalité, la stratégie de régionalisation est à la fois une stratégie de déclenchement et d'implantation et l'agent a utilisé des éléments des deux modèles précédents. Contrairement au « follow-up », les interventions de l'équipe volante dans le milieu n'étaient pas des stratégies d'implantation au sens strict, parce qu'elles ne se limitaient pas à une seule cible et parce qu'elles restaient, malgré tout, ouvertes sur l'environnement scolaire immédiat ou lointain. Pour expliquer cette orientation, signalons que ces interventions visaient à cultiver chez les animateurs locaux le sens de la responsabilité régionale et la solidarité avec l'ensemble des rouages scolaires locaux. Par contre, ce n'est que dans des stratégies de perfectionnement et de régionalisation que cette ouverture sur la région prendra vraiment forme. SEMEA X donnera une réalité à la responsabilité régionale des animateurs en remplaçant des formes très peu structurées de diffusion par des formes d'irradiation très structurées (SEMEA X, CONSUL et SEMEA-suite). Dans la stratégie de régionalisation, l'agent intervient plus souvent dans le processus et son action est plus rapprochée des points d'arrivée. Il encadre le travail des agents multiplicateurs, de façon à ce que les rapports d'irradiation entre ces intermédiaires et les cibles destinataires soient bien structurés, que les effets sur les points d'arrivée soient plus efficaces et que la perte d'énergies soit réduite.

Il existe une autre différence importante entre les stratégies de déclenchement des grands cycles de base et les stratégies d'implantation, d'une part, et la stratégie de régionalisation, de l'autre. C'est le caractère beaucoup plus *macroscopique* de la stratégie de régionalisation. Ce caractère macroscopique provient du fait que la clientèle sur laquelle l'agent intervient occupe une position sociale commandant beaucoup d'influence sur un nombre considérable de sous-systèmes différents. Il s'agit bien sûr de ceux qui détiennent des statuts importants dans la hiérarchie scolaire (le directeur général et les principaux d'écoles), mais aussi, des animateurs qui sont devenus des figures d'élite du renouveau pédagogique dans leur milieu et des « leaders » informels importants.

L'agent de changement de la Mission des Projets Expérimentaux travaille auprès de ces multiplicateurs dans une perspective beaucoup plus formelle. Dans les stages de perfectionnement de 1969-70, ou lors des sessions spéciales SEMEA-suite, il n'est pas question du comportement du professeur dans la classe ou de pédagogie générale, mais bien des conditions formelles à créer pour qu'un projet de transformation des attitudes du professeur dans la classe réussisse.

Les conditions pour que la stratégie soit macroscopique, sont réunies : les points d'entrée regroupent des personnes de statut élevé, qui occupent

une position leur permettant d'atteindre des portions considérables du système et de pénétrer profondément dans la région scolaire. D'autre part, la problématique qui réunit ces personnes et l'agent de changement est plus abstraite et plus polyvalente.

3.3. Les liens inter-systémiques horizontaux et verticaux

En plus des rapports structuraux qui naissent de la seule action sur certains sous-systèmes considérés comme points d'entrée, et comme cibles, et compte tenu que la stratégie se déploie dans un système social généralement complexe, celle-ci déclenchera un grand nombre de répercussions sur les sous-systèmes environnants. Ces sous-systèmes ne sont ni des points d'entrée ni des cibles, mais sont reliés aux sous-systèmes points d'entrée ou cibles de la stratégie. Ces liens inter-systémiques sont horizontaux quand ils impliquent des égaux, et verticaux, quand ils mettent en cause des rapports d'autorité.

La stratégie SEMEA a tenu compte des liens inter-systémiques à l'occasion de la poursuite de chacun de ses quatre grands objectifs. Nous indiquerons brièvement les liens inter-systémiques dont on s'est soucié, et par quelles actions concrètes on en a tenu compte.

A) Les liens inter-systémiques mis en branle par les stratégies de déclenchement

En termes de liens inter-systémiques verticaux, un grand nombre de juridictions étaient touchées par la mise en marche du projet SEMEA : les associations d'enseignants et de principaux d'écoles, les commissions scolaires et leur direction générale des études, plusieurs unités administratives et les officiers supérieurs du Ministère de l'Éducation. Pour bien informer les représentants de ces organismes et obtenir leurs réactions et suggestions sur les grandes orientations du projet, SEMEA a dû, à sa naissance, obtenir le « placet » d'un comité d'organisation qui s'est réuni à plusieurs reprises et qui a supervisé la sélection des 60 enseignants délégués au stage de base. Ce comité d'organisation a subsisté pour les 3 autres cycles SEMEA sous la forme d'un comité de sélection des futurs participants.

Les directeurs généraux des études et les commissions scolaires ont été consultés, aux phases préliminaires du projet, ainsi qu'au cours de journées d'études destinées à les informer et à solliciter leurs avis sur le projet avant son adoption définitive. Cette procédure tenait compte des liens inter-systémiques verticaux, sous l'angle particulier du contrôle, puisque des décisions concomitantes devaient être prises par les commissions scolaires (financement) et par les directions générales des études (politiques pédagogiques locales et régionales).

Lors de ces rencontres préliminaires, le projet SEMEA soulevait un très grand intérêt chez les directeurs généraux qui voulaient même que le stage de base leur soit destiné. Heureusement, les initiateurs du projet SEMEA n'ont pas cédé à cette tentation qui aurait probablement tué le mouvement SEMEA dans l'œuf. Si les directeurs généraux, après le stage, étaient devenus les principales ressources en pédagogie active, il est probable que la stratégie coopérative et démocratique de SEMEA aurait été remplacée par des débats traditionnels de la bureaucratie scolaire et les changements se seraient vraisemblablement implantés de façon coercitive.

Si, en ce qui concerne les grands organismes mentionnés plus haut, (les directions générales des études et les commissions scolaires) les liens

inter-systémiques verticaux ont été passablement bien négociés, les rapports avec les principaux d'écoles ont été plus ardus. Les principaux comprenaient mal que le délégué au stage ne fût pas le principal de l'école et encore moins bien qu'ils dussent se cantonner dans un rôle administratif au stage d'été. Ce n'est que progressivement que la Mission des Projets Expérimentaux a vraiment saisi la situation du principal face à l'enseignant-animateur et le caractère très conflictuel de la relation entre le détenteur de l'autorité formelle et le nouvel expert en pédagogie. Plus tard, au lieu de veiller aux liens inter-systémiques verticaux avec les principaux pour que ceux-ci accordent leur sanction au projet, on tentera de les intégrer véritablement à l'ensemble de la stratégie par le truchement des stages pour principaux.

Au niveau des liens inter-systémiques horizontaux, les mécanismes, comme la constitution d'équipes de volontaires et l'élection par cette équipe d'un délégué, ont bien tenu compte des liens inter-systémiques au niveau psychologique et social. Il a été heureux pour le moral des groupes d'enseignants et pour la consolidation véritable des nouveaux systèmes de valeurs collectifs que la stratégie reposât sur le volontariat pour la constitution des équipes de base. Le mécanisme de désignation démocratique des délégués favorisait la cohésion du groupe et amenait les enseignants à s'identifier davantage à leur délégué ; elle favorisait aussi à l'avance la remise en question des systèmes de valeurs. Au niveau du moral de groupe, c'est la dimension « favoritisme » que la sélection démocratique contribuait à faire disparaître. On a pu assister dans certains groupes à un manque de solidarité total, donc à des liens inter-systémiques déficients entre le stagiaire et les enseigants de la région, mais la désignation démocratique a néanmoins contribué généralement à augmenter une telle solidarité.

Un fait est à remarquer : on ne s'est pratiquement pas préoccupé des liens inter-systémiques opérationnels. C'est vraiment au niveau des valeurs et des climats de groupe qu'on a tenté d'influencer les rapports entre les stagiaires et leurs équipes d'une part, et entre les équipes de 15 et les enseignants non « séméistes » d'autre part. Il faut dire que les interdépendances opérationnelles sont peu articulées dans le monde scolaire, du moins dans le système traditionnel ; des professeurs peuvent à l'intérieur de leur classe faire un peu ce qu'ils veulent, sans que les autres ne s'en soucient, ni n'interviennent. La stratification par paliers d'enseignement, par exemple, (1ère année, 2e année, 3e année, etc.) est encore assez rigide. Le règlement No 1 du Ministère préconise justement la complémentarité accrue entre les enseignants, le décloisonnement des classes, le progrès continu de l'élève, la promotion par matière et non par degré. Pour sa part, l'école active augmente aussi les nécessités de solidarité et d'interdépendance au plan de la tâche.

Si les liens inter-systémiques horizontaux, au niveau des valeurs et des climats de groupe, ont été soignés grâce à la structure de l'équipe volontaire, au mécanisme de l'élection et au système temporaire du stage d'été, les rapports consécutifs au stage d'été, c'est-à-dire, les liens inter-systémiques horizontaux à l'intérieur des écoles-pilotes d'une part, et entre l'école-pilote et le reste des enseignants de la région d'autre part, n'ont pas fait l'objet d'actions conscientes de la part des agents de changement. Dans les écoles-pilotes, certains enseignants étaient quelque peu désenchantés de leur expérience au stage d'été et auraient souhaité ne pas donner suite au changement amorcé au stage. TESSIER, dans sa recherche sur les suites du cycle de base de Dorval a constaté que, dans plusieurs écoles-pilotes, on assistait à des conflits entre une tendance radicale qui voulait que les

changements s'opèrent rapidement et une tendance plus conservatrice qui voulait qu'on y mette le temps.

Les liens inter-systémiques horizontaux étaient encore plus problématiques dans les écoles hétérogènes où se retrouvait un petit nombre de stagiaires, souvent aux prises avec l'indifférence ou même l'hostilité d'une majorité de leurs collègues.

L'école-pilote a prêté le flanc à des perceptions distordues et à des rivalités mesquines. Elle a été aussi une source de malaises considérables pour certains enseignants mal informés sur les expériences tentées dans les classes SEMEA ou sur les événements du stage d'été. Il a fallu au moins une année, sinon deux après le stage de Dorval, pour que la méfiance baisse et que SEMEA devienne le symbole d'une expérience intéressante à vivre, et que beaucoup des enseignants de l'élémentaire la recherchent. L'opinion publique scolaire aurait pu être mieux préparée à l'événement SEMEA et à ses suites. On aurait pu donner aux écoles-pilotes une représentation plus claire de leurs relations avec la région et las aider à structurer leurs rapports avec les forces sociales (enseignants, parents, etc.) qui pouvaient mettre en échec les tentatives de changement amorcées dans les écoles ; les résistances du milieu sont en grande partie responsables du succès relatif des changements amorcés dans les écoles-pilotes à la suite de chacun des grands cycles de déclenchement.

B) Les liens inter-systémiques à l'occasion des stratégies d'implantation

Les stages pour principaux et directeurs généraux qui peuvent être considérés comme des stratégies d'implantation, sont justement nés de préoccupations pour des liens inter-systémiques verticaux qui risquaient d'enrayer la progression des changements. Souvent, le principal comprenait mal les implications des expériences tentées par l'enseignant-animateur à la suite de sa participation au stage de base ; quant au directeur général, il négligeait de prendre des décisions administratives en accord avec les implications des expériences amorcées dans les écoles-pilotes de sa région. C'est donc en réponse à des difficultés apparues au niveau des liens inter-systémiques verticaux qu'ont été organisés les stages pour principaux et directeurs généraux. Par la suite, ils ont pris plus d'ampleur et sont devenus de véritables points d'entrée par le truchement desquels on pouvait atteindre le système d'éducation et créer des conditions structurales et culturelles favorables au changement pédagogique proposé par les cycles de déclenchement.

Lors de ses visites régionales, l'équipe SEMEA se préoccupait beaucoup des liens inter-systémiques. Les membres de l'équipe volante ont souvent tenté de jouer des rôles d'arbitre dans les conflits entre les principaux et les enseignants. Quoique plus facilement identifiés aux enseignants, (ils en étaient presque tous), ils ont appris, lors de ces rencontres, à mieux comprendre et à respecter la perspective des principaux d'écoles. Ils ont aussi aidé l'équipe de 15 à se situer par rapport à la commission scolaire et aux parents et ils sont même intervenus directement pour apporter de l'information et dissiper des ambiguïtés. Ils ont également réussi à mieux capter les réactions des commissions scolaires et des parents par rapport au projet SEMEA.

La stratégie d'implantation par le « follow-up » ne s'est point souciée des liens inter-systémiques. Elle était presqu'entièrement centrée sur la personne de l'animateur-stagiaire et sur ses tentatives d'application de nouvelles méthodes dans sa classe.

C) Les liens inter-systémiques à l'occasion des stratégies de renouveau du système de formation des maîtres

Pour la mise en marche du stage PEN, on a surtout tenu compte des liens verticaux intra-ministériels. L'équipe SEMEA, on s'en souvient, avait rencontré, sans grand succès d'ailleurs, des fonctionnaires responsables du secteur des écoles normales au ministère de l'Éducation.

L'année suivante, le stage PEN était déclenché avec l'assentiment et la collaboration empressée du directeur général de la formation des maîtres. Par contre, les professeurs d'école normale participaient à ce stage à titre privé et c'est de leur propre initiative qu'ils se sont engagés dans l'aventure des stages d'été régionaux. Cette absence presque totale de préoccupation pour les liens inter-systémiques verticaux ou horizontaux explique, en partie du moins, que le stage PEN n'ait presque pas eu de suite dans les écoles normales.

Le projet REPERES allait accorder beaucoup d'attention aux liens inter-systémiques. D'abord, l'ensemble du projet était coiffé par un comité d'organisation qui regroupait des représentants de la plupart des organismes préoccupés de formation des maîtres ; les juridictions touchées ont véritablement été mises en cause. Par ailleurs, des groupes de professeurs ont délégué des représentants à la session de mise en commun, et ces groupes allaient prendre sur eux l'organisation du projet dans leur institution. C'était déjà là, une stratégie susceptible de faciliter l'implantation dans l'école normale des suites du projet REPERES qui manifeste un souci évident pour les liens inter-systémiques horizontaux.

De plus, le projet REPERES était déjà accepté par l'autorité supérieure et il était convenu que les expérimentations seraient officiellement accréditées.

Enfin, tout au long du projet REPERES, les animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux et leurs consultants de l'I.F.G. se sont évertués à faire prendre conscience aux équipes et à leurs représentants de l'extrême importance, pour la mise en marche et l'avenir à long terme de leur projet, de leurs relations avec les individus et les groupes dans l'institution où celui-ci se déroulait.

D) Liens inter-systémiques mis en cause par la régionalisation de SEMEA

À l'origine, les liens inter-systémiques les plus problématiques étaient verticaux, (principal d'école, directeur général des études, et commission scolaire). À l'étape « régionalisation », les détenteurs de ces postes sont devenus des points d'entrée par lesquels on essaie d'atteindre le système dans son ensemble et, paradoxalement, les liens inter-systémiques qui risquent le plus d'embarrasser la stratégie ne mettent plus en cause les figures d'autorité centrales. Il reste, bien entendu, des écoles où le principal met des bâtons dans les roues et empêche que les anciens stagiaires d'été SEMEA procèdent à leur gré à des expérimentations pédagogiques. De même, dans certaines équipes SEMEA-suite, les relations entre le directeur général et les principaux ou les enseignants conservent une certaine ambiguïté, soit parce que le directeur général ne sait trop comment être à la fois un patron et un collaborateur égalitaire, soit parce que les animateurs n'arrivent pas à corriger leurs anciennes perceptions du directeur général comme figure d'autorité.

Il est possible qu'un nouveau type de liens inter-systémiques exige l'attention des équipes SEMEA-suite ; il s'agit des liens inter-systémiques entre

l'équipe elle-même et les principaux d'écoles qui n'en sont pas membres. Ceux-ci sentent leur juridiction menacée parce que des enseignants et des principaux sont directement en relation avec le directeur général et élaborent avec lui des politiques qui auront des répercussions dans toutes les écoles, donc dans la leur. Les principaux qui continuent d'adhérer à une conception autoritaire de leur rôle, voient comme une trahison de la part du directeur général que celui-ci s'entoure d'agents de changement et qu'il développe avec eux de nouvelles politiques pédagogiques qui auront, du moins dans leurs perceptions, force de loi dans chacune des écoles.

Un nouveau clivage apparaît aussi entre les professeurs « séméistes » et les autres. Il est bien possible que, dans les régions où la pénétration est assez avancée, des îlots de résistance de plus en plus tenaces regroupent les enseignants que le mouvement SEMEA n'a pas réussi à toucher même après cinq ans de travail.

Comment les équipes SEMEA-suite pourront-elles manœuvrer pour tenir compte des opinions et des sentiments de ces sous-groupes d'enseignants qui se tiennent à l'écart du mouvement, sans pour autant ajuster la vitesse de croisière de leur projet au rythme de ceux qui veulent aller le moins vite possible ? Voilà un problème que les stratèges des équipes SEMEA régionales vont certainement rencontrer et auquel ils devront faire face avec vigueur.

6. Evolution de la stratégie de SEMEA quant aux interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs

Pour effectuer l'analyse de la stratégie de SEMEA à travers cette dimension de notre modèle d'analyse, nous articulerons les interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs en fonction de la variable **temps**, c'est-à-dire, en fonction du « moment » de l'action où l'interaction a eu lieu et où a pu se produire l'éventuelle transformation de l'un ou l'autre des termes par l'autre. *Avant l'action*, les moyens sont choisis en vue de préparer celle-ci et en fonction des caractéristiques des acteurs ; inversement, la stratégie s'adresse à certains acteurs plutôt qu'à d'autres en fonction des moyens dont dispose l'agent. *Pendant l'action*, l'acteur peut être transformé par les moyens que l'agent utilise et, inversement, des moyens peuvent être réinterprétés en fonction des acteurs pendant le déroulement même de l'action. *Après l'action*, les moyens seront différents selon les rôles que l'agent attribuera aux acteurs (le cadre de référence de l'agent) et, inversement aussi, les acteurs pourront réinterpréter les moyens mis à leur disposition de la même façon qu'ils peuvent réinterpréter les objectifs généraux de la stratégie.

6.1 Avant l'action, sélection des moyens en fonction des acteurs

Trois facteurs principaux liés aux caractéristiques des acteurs, nous apparaissent influencer la sélection des moyens tout au cours de la stratégie SEMEA. Ces trois thèmes, qui ont une influence marquée sur la sélection des moyens sont les suivants : les besoins des acteurs, le cadre de référence de l'agent et les traits culturels des acteurs.

Les deux premiers thèmes (besoins des acteurs et cadre de référence de l'agent) viennent plus souvent influencer la sélection des moyens et, de plus, ils sont pratiquement interdépendants. En conséquence, nous commençons par traiter simultanément les besoins des acteurs et du cadre de

référence de l'agent, pour traiter ensuite du troisième facteur, à savoir les traits culturels des acteurs.

6.1.1. Les besoins des acteurs et le cadre de référence de l'agent influencent la sélection des moyens

Lors du premier cycle SEMEA (Dorval) la sélection des moyens a été essentiellement influencée par le cadre de référence de l'agent, c'est-à-dire, les rôles que celui-ci entend faire jouer aux acteurs participant au projet. Il est facile de comprendre pourquoi les besoins des acteurs n'ont qu'une très faible influence sur la sélection des moyens : les besoins des acteurs n'étaient tout simplement pas perçus par l'agent. Néanmoins, le premier cycle SEMEA permettra à l'agent de percevoir de mieux en mieux les besoins exprimés par les acteurs qui vont commencer à influencer la sélection des moyens. Par exemple, la création de l'équipe volante elle-même constitue un moyen dont le choix a été non seulement influencé mais provoqué par les besoins de support et d'entraide professionnelle exprimés par les stagiaires de Dorval. Il reste tout de même que le choix des moyens mis en œuvre dans le premier cycle SEMEA a été presque uniquement influencé par les rôles que l'agent espérait voir jouer par les acteurs à leur retour dans le milieu. (Méthodes actives, permissivité, utilisation de nouvelles techniques, etc.)

L'équipe volante SEMEA ayant été elle-même créée à partir des besoins des acteurs allait, comme il se doit, mettre en œuvre des opérations et choisir des moyens pour répondre aux besoins de support, d'entraide professionnelle, de formation mutuelle et de communication exprimés par les acteurs impliqués dans le premier cycle SEMEA. Effectivement, les interventions dans le milieu (1966-67) tenaient compte des circonstances particulières de chacun des groupes et tentaient très clairement de répondre à leurs besoins. Par exemple, les ateliers techniques proposés dans les interventions dans le milieu répondaient à des besoins d'instrumentation technique supplémentaire (français, calcul, sciences, peinture, marionnettes, etc.).

La mise sur pied du mouvement les Chantiers Pédagogiques est un exemple de recouvrement presque parfait des besoins des acteurs et du cadre de référence de l'agent. Les enseignants expriment des besoins au niveau de l'instrumentation pédagogique, de la consolidation de leurs techniques et de l'existence d'un matériel pédagogique adéquat. Avec la création des Chantiers Pédagogiques, le cadre de référence de l'agent vise essentiellement à répondre aux mêmes besoins en organisant un réseau de communication et d'échanges entre les enseignants engagés dans la transformation de leur enseignement.

Par ailleurs, à l'occasion du premier stage pour les principaux (février 1967), les besoins des acteurs perçus par l'agent de changement et le cadre de référence de ce dernier sont fortement divergents. Cela n'empêche pas qu'ils influencent l'un et l'autre la sélection des moyens. Les principaux d'écoles sentent le besoin de reprendre, dans l'école, le leadership pédagogique qu'ils ont perdu à l'avantage de l'enseignant-animateur ; ils ont aussi besoin de perfectionner leur mode d'exercice de l'autorité et du contrôle en même temps qu'ils ont besoin, pour se rassurer, de mieux connaître les principes et les techniques de la nouvelle pédagogie. Face à ces besoins des acteurs, le cadre de référence de l'agent est bien différent ; celui-ci tente de neutraliser le principal en même temps qu'il vise à le rendre plus ouvert et plus permissif de façon à ce que son rôle de commanditaire soit positif et n'enraye pas le changement. En ce qui concerne le stage PEN, les moyens sont, là encore,

choisis bien plus en fonction du cadre de référence de l'agent qu'en fonction des besoins de la clientèle. Bien entendu, la Mission des Projets Expérimentaux perçoit un certain nombre de besoins dans la population des formateurs de maîtres, mais cette perception demeure floue et influence très peu le cours des événements. En revanche, l'agent espère que les formateurs de maîtres joueront des rôles de professeurs-animateurs-éducateurs. De façon un peu caricaturale, l'agent vise à ce que la formation des maîtres se fasse à la façon de SEMEA. Bien qu'au cours du stage les participants aient exprimé, de façon très claire et même souvent agressive, un grand nombre de besoins, l'agent maintiendra la majorité de ses orientations initiales ; un certain nombre d'activités seront cependant ajoutées au programme en vue de tenir compte des besoins exprimés par les participants mais, pour l'essentiel, les intentions de l'agent demeurent à peu près inchangées. Cela explique peut-être le mécontentement des professeurs des écoles normales et les grandes difficultés de relation qui ont présidé à la réalisation de cette opération. Dans une certaine mesure, l'agent avait devancé et prévenu les besoins de la clientèle ; en conséquence, celle-ci s'est vue projetée dans un rôle qui correspondait peu à ses besoins véritables du moment.

Au cours des deuxième et troisième cycles SEMEA (1967-68), on assiste de nouveau à une évolution des facteurs qui président à la sélection des moyens. Au stage de base du deuxième cycle SEMEA (Lévis), c'est encore le cadre de référence de l'agent qui prend le pas sur les besoins des participants ; en effet, les besoins d'instrumentation pédagogique de ces derniers sont un peu relégués à l'arrière-plan pour laisser la place à des activités qui portent davantage sur le problème du changement planifié. Or, on se rappelle qu'à ce moment, le cadre de référence de l'agent attribue aux acteurs des rôles d'agents de changement.

Cependant, à l'occasion des visites de follow-up dans le milieu, l'agent pourra mieux identifier les besoins des acteurs et rajuster les moyens utilisés au cours des opérations subséquentes. Par exemple, le stage de retour du deuxième cycle SEMEA (avril 1968) comportera plus d'activités proprement pédagogiques ; on y élaborera des fiches-guides, des bandes programmées ; on réfléchira ensemble sur les problèmes posés dans la classe par l'implantation de nouvelles techniques, etc. En d'autres termes, les moyens mis en œuvre tiendront beaucoup plus compte des besoins réels des acteurs.

Le projet REPERES est un excellent exemple d'intégration et d'équilibre entre les besoins des acteurs et le cadre de référence de l'agent comme facteur influençant la sélection des moyens. Fondamentalement, le projet REPERES tend à épouser les traits particuliers du système de formation des maîtres, et les besoins des professeurs des écoles normales. Par ailleurs, la mécanique du projet REPERES est en elle-même motrice, en ce sens qu'elle permet aux formateurs de maîtres d'expérimenter des nouvelles activités de formation et éventuellement d'influencer l'institution à laquelle ils appartiennent. En d'autres termes, les besoins du système et des participants et le cadre de référence de l'agent s'intègrent de façon harmonieuse et aboutissent à une sélection de moyens très bien adaptés, dont le succès du projet REPERES est certainement tributaire.

À mesure que se développe la stratégie, l'articulation entre les besoins des acteurs et le cadre de référence de l'agent se clarifie ; bien sûr, le cadre de référence de l'agent demeure presque toujours le facteur le plus influent. Cependant, ce cadre de référence est un guide sûr de sélection des moyens dans la mesure où il tient compte des besoins des acteurs. Le stage pour les directeurs généraux démontre aussi l'équilibre entre les intentions de

l'agent et les besoins des acteurs. En un premier temps, (première semaine du stage), ce sont les besoins des acteurs au niveau de l'exercice de leur rôle de gestionnaire et d'administrateur qui ont influencé la sélection des moyens mis en œuvre par l'agent. Les activités offertes au cours de cette première semaine portent sur l'organisation du travail, l'exercice de l'autorité, les relations humaines, la consultation, la participation, etc. En un deuxième temps, (deuxième semaine du stage, janvier 1969) c'est le cadre de référence de l'agent qui redevient le facteur prépondérant ; la Mission des Projets Expérimentaux, par la proposition CONSUL, invite le directeur général à se définir comme agent de changement et éventuel collaborateur. Les moyens mis en œuvre au cours de cette deuxième semaine de stage ont donc été choisis à partir des objectifs et de la perspective particulière de l'agent. La semaine sera consacrée à la détermination par le directeur général d'objectifs de changement dans son milieu, à l'élaboration de mécanismes de sélection et de composition de l'équipe CONSUL, etc.

Le projet SEMEA-suite, qui est en quelque sorte le prolongement et le perfectionnement du projet CONSUL, permet l'émergence d'une complémentarité encore accrue entre les deux facteurs qui influencent la sélection des moyens. Mais encore là, le cadre de référence de l'agent demeure prédominant. Dans le cadre du projet SEMEA-suite, les besoins des acteurs seront définis dans un sens beaucoup plus restrictif ; en effet, les besoins des acteurs qui influenceront le choix des moyens seront uniquement ceux qui correspondent au cadre de référence de l'agent. En d'autres termes, l'agent ne tient compte des besoins des acteurs que si ces besoins sont pertinents à l'exercice des rôles que leur définit le projet. En réalité, l'agent demande à l'acteur de jouer un certain nombre de rôles et il entend l'aider à jouer ces rôles-là et point d'autres. Il tentera de satisfaire les besoins exprimés par les acteurs lorsque ceux-ci sont en rapport avec les rôles définis, notamment les rôles d'agents de changement et d'animateurs pédagogiques régionaux. Cependant, si les besoins des participants ne correspondent pas à ces rôles, l'agent n'en tiendra pas compte. Par exemple, les participants aux stages de perfectionnement de 1969-70 ont souvent exprimé des besoins en rapport avec les relations humaines, l'animation des groupes et le support interpersonnel qui n'ont à peu près pas influencé le déroulement de l'action. Pour l'agent, il s'agissait de familiariser les participants avec le processus rationnel de solution de problèmes ou avec le processus d'implantation d'un changement ; et les besoins des acteurs qui n'étaient pas pertinents à ces objectifs ne semblaient pas attirer l'attention de l'agent.

À cet égard, on peut déjà prédire que l'agent devra vraisemblablement, au cours de ses prochaines opérations, se remettre en communication avec les besoins exprimés par les acteurs, s'il ne veut pas risquer de se couper de ceux-ci et d'aboutir à une espèce de dissection de son cadre de référence.

Est-il besoin de dire que la qualité de la perception que l'agent a des besoins des acteurs est un facteur extrêmement important. La justesse et le degré d'ouverture de la perception des besoins réels des acteurs sont des facteurs cruciaux du développement de la stratégie. De façon générale, on peut dire que l'agence SEMEA a fait preuve d'une grande capacité d'ajustement ; son ouverture aux besoins des acteurs lui a permis d'augmenter l'adéquation de ses moyens et d'influencer son cadre de référence dans le sens d'une différenciation accrue.

Un autre facteur a eu une influence considérable sur la sélection des moyens ; il s'agit des traits

culturels des acteurs. En effet, un certain nombre de moyens utilisés par l'agent étaient souvent situés à la limite des normes et des caractéristiques culturelles des participants. À cet égard, le premier cycle SEMEA (Dorval) était une entreprise assez audacieuse, plusieurs aspects du stage de base étant relativement éloignés des valeurs et des normes culturelles du moment. Par exemple, l'insistance sur la formation pratique plutôt que théorique, l'absence d'examens formels ou d'accréditation académique et l'absence de contrôle des apprentissages allaient ouvertement à l'encontre des coutumes dans le domaine du recyclage des maîtres par cours d'été ou cours du soir. Le stage tenu en internat, la mixité du groupe, la priorité donnée aux apprentissages expérimentaux centrés sur le vécu des personnes, l'autogestion, l'autodiscipline du groupe des participants et l'absence prédéterminée de règles disciplinaires établies par les responsables ne manquent pas également de secouer un certain nombre de croyances. Enfin, le fait que les enseignants étaient libérés de leurs tâches professionnelles pendant deux mois, qu'on les avait choisis de préférence aux „principaux d'écoles et que la sélection des stagiaires avait été confiée à un groupe de pairs et non à l'autorité formelle, constitue autant de caractéristiques de SEMEA qui situent celui-ci à une certaine distance de la culture des principaux acteurs. La stratégie de SEMEA dans son ensemble est d'ailleurs constamment influencée par les valeurs de l'agent, celles-ci souvent situées à la limite de la culture ambiante du monde de l'enseignement. Bref, SEMEA allait véhiculer un certain nombre de nouvelles valeurs qui allaient entrer parfois en contradiction avec celles de la majorité des acteurs. Cet équilibre précaire entre les valeurs de l'agent et les exigences culturelles du milieu de provenance des acteurs donnera sa toile de fond culturelle à toutes les entreprises SEMEA. Cette espèce de « tension » culturelle allait être, au début de SEMEA, une source de résistances et de réactions négatives. Néanmoins, cette « tension » culturelle ira sans cesse en s'atténuant ; même si la plupart des valeurs véhiculées par l'agent sont demeurées stables à travers le développement de la stratégie, c'est plutôt la population des acteurs qui s'est transformée progressivement. À l'origine, les réactions ont été assez négatives par rapport aux valeurs nouvelles exprimées par le choix d'un certain nombre de moyens utilisés par l'agent (stages en îlot culturel, désignation démocratique, articulation autour du groupe et des apprentissages existentiels, etc.). Mais les rapports entre l'agent et les acteurs concernés se sont modifiés et ces derniers se sont progressivement adaptés aux nouvelles valeurs. Ainsi, le message de démocratisation que l'agent exprime par son existence même a rencontré, à l'origine, un certain nombre de réactions négatives de la part des principaux d'écoles. Actuellement, la valeur « démocratisation » ne rencontre déjà plus de résistances.

Il faut cependant dire que l'agent n'a pas été le seul véhicule de ces nouvelles valeurs dans la culture des acteurs et n'a donc pas été le seul facteur d'influence au niveau de l'émergence de ces valeurs. Plusieurs tendances sociales allaient dans la même direction. Néanmoins, la distance entre les valeurs de l'agent et la culture des acteurs a eu aussi un certain nombre d'effets négatifs sur l'action de l'agent. Par exemple, l'opposition des représentants des écoles normales était essentiellement dirigée sur les « germes révolutionnaires » que l'on pouvait soupçonner à travers les premières opérations de SEMEA et qui, par le jeu de la rumeur et la distorsion perceptuelle, avaient acquis des proportions fantastiques.

Ajoutons enfin que l'agent a été constamment préoccupé de ne pas s'aliéner les acteurs du système à cause de valeurs trop contradictoires avec les

traits culturels du milieu. Autrement dit, l'agent n'a jamais cherché à provoquer les réactions ou à choquer les acteurs en se faisant l'apôtre de valeurs trop excentriques par rapport au système culturel ambiant. Au contraire, l'agent tentera de choisir des moyens pour inscrire le renouveau pédagogique dans le contexte culturel et social des acteurs ; on étudiera de plus en plus les problèmes spécifiques du milieu de chaque acteur participant. C'est d'ailleurs cette préoccupation de fonder le renouveau pédagogique sur le contexte culturel qui maintient l'équilibre entre les valeurs de l'agent et les traits culturels du milieu et qui permettra à l'agent de continuer d'influencer l'acteur sans pour cela déclencher chez lui des mécanismes de rejet.

6.1.2 La sélection des acteurs en fonction des moyens

L'application de cette catégorie du modèle d'analyse au développement de la stratégie de SEMEA ne nous a pas permis beaucoup de découvertes. Évidemment, l'analyse de l'ensemble des opérations laisse apparaître que la majorité des acteurs a été choisie, par exemple, en fonction des ressources humaines et financières dont a disposé l'agent. Mais cela n'a pas eu d'influence significative sur le développement de la stratégie. Bien sûr, le nombre d'animateurs compétents et les limites budgétaires déterminaient le nombre de participants susceptibles d'être accueillis dans un stage, mais cela n'a encore qu'une influence mineure sur le stage lui-même.

Incapable d'offrir des stages de perfectionnement à toute la population enseignante de l'élémentaire, l'agent utilisera beaucoup l'effet multiplicateur de la participation de délégués à un stage de base, qui les prépare à influencer à leur tour d'autres acteurs du système. En réalité, c'est le caractère limité des ressources disponibles qui stimulera l'émergence d'une stratégie où on essaiera d'atteindre des acteurs-pivots qui pourraient en influencer d'autres par des actions de diffusion et de démultiplication.

Si on analyse, à un niveau plus macroscopique, le développement de la stratégie, on ne manque donc pas de noter que l'agent tente d'intervenir sur des acteurs-pivots ou des multiplicateurs, eux-mêmes sources d'influence sur d'autres acteurs du système. De plus, l'agent s'adresse d'abord à des enseignants, puis à des principaux et à des formateurs de maîtres et, enfin, à des directeurs généraux ; ainsi l'agent choisit ses interlocuteurs à des échelons de plus en plus élevés de la hiérarchie du système, ces acteurs ayant, de par leur fonction même, une plus grande influence sur l'ensemble.

6.2 Pendant l'action...

6.2.1 Adaptation des moyens en fonction des acteurs

L'application de cette catégorie d'analyse sur le développement de la stratégie SEMEA permet de dégager quatre constatations importantes :

1. Les moyens seront souvent réinterprétés par l'agent parce que celui-ci devra rajuster ses objectifs en les adaptant plus précisément aux possibilités des acteurs. En effet, certains objectifs établis par l'agent étaient parfois plus près des aspirations et des désirs de l'agent que des possibilités réelles de la clientèle. L'évolution des Chantiers Pédagogiques illustre assez bien les propos qui précèdent. Au moment de sa création, le mouvement des Chantiers Pédagogiques visait la prise en charge du renouveau pédagogique par les enseignants eux-mêmes. Il a fallu peu de temps pour que la Mission des Projets Expérimentaux réalise qu'un tel objectif devait être envisagé à

plus long terme et que, dans un premier temps, l'agent devait jouer le plus grand rôle et assumer la plus grande part des responsabilités. Ce rajustement du partage des responsabilités allait d'ailleurs s'avérer efficace puisqu'il allait permettre aux enseignants, quelques années plus tard, de prendre effectivement le mouvement en charge.

Un autre type de réinterprétation apparaîtra à l'occasion ; il s'agit de la transformation des moyens en fonction de la place que l'acteur peut prendre dans l'action elle-même. Par exemple, au premier stage de perfectionnement (été 1968), la Mission des Projets Expérimentaux visait des objectifs de démultiplication de son action par le biais des participants invités à devenir des agents de changement et des animateurs au niveau régional. Or, le déroulement du stage amena l'agent à adopter une tout autre orientation sur laquelle les participants eux-mêmes eurent une influence considérable. En réalité, le stage fut, pour une bonne part, consacré à satisfaire les besoins des participants au niveau des relations humaines, au détriment de la formation au rôle d'agent de changement et d'animateur régional. Ce rajustement fut effectué à partir des préoccupations des participants et aux dépens des intentions de l'agent de changement.

En général l'adaptation ou le rajustement des moyens est rendu possible par la proximité des acteurs et de l'agent, ce qui permet à ce dernier de bien percevoir les acteurs et de modifier au besoin les objectifs poursuivis et les moyens utilisés.

2. De plus, la réinterprétation des moyens en fonction des acteurs est souvent causée aussi par la transformation du cadre de référence de l'agent. Au cours de l'action, le contact étroit entre les acteurs et l'agent rapproche celui-ci de la réalité et lui permet de compléter et d'affiner sa problématique. Petit à petit, le cadre de référence de l'agent se modifie. Ainsi, le rôle de commanditaire du directeur général se transformera progressivement en un rôle d'agent de changement et de collaborateur. En conséquence, les moyens seront réinterprétés et passeront des rencontres de politesse (visites des directeurs généraux aux stages de base) à des opérations conjointes (CONSUL et SEMEA-suite).

3. À travers le développement de la stratégie, un autre phénomène vaut d'être mentionné : il s'agit d'une sorte de mécanisme adaptatif que l'agent utilise dans certains cas pour effectuer le rajustement des moyens en fonction des acteurs. Ce mécanisme adaptatif s'est manifesté de façon particulièrement évidente au cours du stage SEMEA PEN. Au cours de cette opération, les acteurs participants ont exprimé des réactions de méfiance et de compétition qui exigent habituellement un certain rajustement des moyens. En réalité, la réinterprétation, en cours d'action, des moyens en fonction de l'acteur n'a été que superficielle. L'ensemble de l'opération n'a pas été modifié en profondeur à la suite des réactions négatives de la clientèle. Au contraire, une sorte de mécanisme adaptatif, qui lui a permis d'absorber la réaction de l'acteur de façon à corriger légèrement l'application des moyens sans pour autant modifier complètement la stratégie, est apparue chez l'agent. Dans ce cas, il s'agit d'un mécanisme adaptatif plutôt que d'une véritable réinterprétation des moyens. Des mécanismes mis en place par l'agent pour tenir compte des pressions des acteurs n'ont pas vraiment modifié la mosaïque d'ensemble de l'opération et n'ont abouti, par exemple, qu'à des modifications mineures dans le stage. D'autres mécanismes ont été mis en place tels que : des comités consultatifs, des périodes consacrées à l'expression des griefs, mais ils n'ont pas eu d'influence réelle sur la programmation de la session.

4. Par ailleurs, il peut se produire que l'agent réinterprète fondamentalement les moyens en fonction des acteurs, mais, en général, cette réinterprétation ne s'effectue pas pendant le déroulement des opérations elles-mêmes, mais à plus long terme.

D'un stage de base à un autre, les moyens utilisés sont considérablement réinterprétés à la lumière du contact avec les acteurs. En cours d'action, la réinterprétation n'était que superficielle et prenait la forme de mécanismes adaptatifs susceptibles d'absorber les réactions des acteurs ; les véritables réinterprétations ne se font qu'à plus long terme, c'est-à-dire, d'une opération à l'autre.

6.2.2 Transformation de l'acteur par le moyen

Cette catégorie d'analyse ne permet pas de constatations très rigoureuses parce que la plupart des changements survenus chez les acteurs ne peuvent être que présumés à partir des informations que nous possédons. La documentation dont nous disposions ne témoigne que très rarement de mesures relativement systématiques des changements déclenchés chez les acteurs par les moyens utilisés dans la stratégie. Les quelques indices qui permettent de supposer des changements chez les acteurs proviennent, la plupart du temps, des autoévaluations que les participants ont été invités à écrire à la fin des diverses opérations.

Néanmoins, on peut quand même dire que les changements déclenchés chez les acteurs dépendent du type de moyens utilisés. Ainsi, lorsque l'agent s'adresse à un acteur qu'il situe dans un rôle d'éduqué et qu'il veut rejoindre au plan des valeurs, les changements susceptibles d'apparaître dans les personnes seront faciles à percevoir dans les témoignages subjectifs des participants à la fin d'une activité ou d'un stage. Par ailleurs, lorsque les moyens employés s'adressent aux participants en tant que futurs agents de changement, les transformations susceptibles de les affecter ne sont perceptibles que beaucoup plus tard. Les changements sont donc d'ordres différents selon les moyens employés et le moment où ils deviennent perceptibles.

Les transformations apparaissent fréquemment chez les acteurs lorsque ceux-ci sont appelés, à la suite d'un stage, à jouer des rôles analogues à ceux de l'agent de changement. Les stages régionaux consécutifs aux cycles SEMEA étaient organisés par les enseignants-animateurs eux-mêmes à la suite de leur participation au stage de base ; ces stages régionaux ont été l'occasion de changements importants chez les enseignants-animateurs qui ont pu y consolider des apprentissages amorcés au stage de base et qui se sont engagés plus profondément dans le renouveau pédagogique.

En général, les changements provoqués chez les acteurs n'apparaissent qu'après les interventions de l'agent. Ainsi, l'opération SEMEA PEN semblait ne pas avoir réussi à changer les professeurs des écoles normales ; ce n'est que plus tard, à la suite des stages régionaux, que l'agent a pu constater que l'opération PEN n'était pas un échec total puisque, finalement, les professeurs d'écoles normales qui avaient participé aux stages entreprenaient des transformations pédagogiques dans leurs institutions.

En bref, s'il est difficile de mesurer avec rigueur les changements déclenchés chez les acteurs par certains moyens, il ne faut pas pour autant conclure à l'absence d'effets de ces derniers. Les changements n'ont pas été mesurés systématiquement, ils sont difficiles à percevoir, mais, tôt ou tard, il est facile de constater que les acteurs ont été transformés par leur participation à SEMEA. De nombreux événements en témoignent, ne serait-

ce que les indications dans ce sens fournies ultérieurement par les participants aux-mêmes, et quelquefois par leurs collègues ou leurs proches.

6.3 Après l'action... interactions dynamiques entre les moyens et les acteurs

Rappelons d'abord que les interactions entre les acteurs et les moyens utilisés évoluent en fonction des rôles que l'agent attribue à l'acteur (cadre de référence de l'agent). Selon donc que l'agent utilise tel ou tel rôle comme cadre de référence, il aura recours à des moyens différents.

Une autre distinction s'impose : à l'intérieur de chaque catégorie de rôles utilisés comme cadre de référence par l'agent, des changements importants sont intervenus dans le développement de la stratégie. On peut ainsi constater une certaine évolution à l'intérieur des rôles de consommateurs, d'éduqués, de commanditaires ou d'agents de changement. Par ailleurs, la stratégie de changement a évolué aussi quant à l'ensemble de ces rôles : autrement dit, selon les phases de la stratégie, ces divers rôles sont utilisés de façon différente par l'agent et évoluent les uns par rapport aux autres.

Enfin, lorsque l'agent considère l'acteur comme devant être un agent de changement intra-systémique, il utilisera des moyens qui sont significatifs de sa préoccupation, soit pour la diffusion de l'information, soit pour la prise de décisions relevant du pouvoir ou de l'agent de changement intra-systémique lui-même.

6.3.1. Les moyens en fonction du cadre de référence « consommateurs et utilisateurs de savoir »

Lorsque l'agent considère l'acteur comme un consommateur et un utilisateur de savoir, il fait appel à un certain nombre de moyens qui permettront la confrontation entre la réalité de l'acteur et le savoir dont on désire la diffusion. Une telle confrontation tend à adapter le savoir aux circonstances particulières dans lesquelles l'acteur est placé. L'examen de l'ensemble de la stratégie permet de constater un progrès sensible dans l'articulation du savoir à la réalité de l'acteur. À partir des premières tentatives du premier cycle SEMEA (jeux de rôles, simulation de situations de classes), les moyens utilisés par SEMEA en vue de la diffusion du savoir vont progressivement s'adapter pour s'approcher de la réalité de l'acteur. Les interventions dans le milieu expriment de façon évidente ce désir de l'agent de confronter les nouvelles techniques pédagogiques à la réalité des classes et des écoles.

Les quatre cycles SEMEA, dont les objectifs étaient de stimuler dans le sens du renouveau et de déclencher des changements chez les acteurs vus comme consommateurs et utilisateurs de savoir, ont évolué vers une meilleure instrumentation pour l'application des nouvelles connaissances dans la réalité concrète. Ainsi, aux stages de base des deuxième et troisième cycles SEMEA, les exercices de stimulation viseront non seulement à développer chez les enseignants des attitudes nouvelles, mais aussi à tester la pertinence de ces attitudes à l'intérieur d'une situation de classe.

Cette évolution des moyens vers une meilleure confrontation du consommateur de savoir avec sa propre réalité allait déboucher, au cours du stage pour les directeurs généraux, sur la mise au point de nouveaux instruments susceptibles d'aider l'acteur à faire une meilleure analyse de son propre milieu de travail, de son emploi du temps et du degré d'efficacité administrative de sa performance. De telles tentatives conduisent petit à petit l'agent à s'intéresser de plus en plus à la réalité concrète

où évoluent les acteurs et, par voie de conséquence, à reconsidérer fondamentalement sa perception de leurs problèmes.

À l'intérieur de cette catégorie « consommateur et utilisateur de savoir », une autre remarque s'impose. Selon les moments de la stratégie, l'agent diffuse du savoir sur les méthodes d'enseignement, mais aussi sur les processus d'acquisition de savoir, sur l'enseignement et la pédagogie et sur les processus de changement. Alors qu'à l'origine, le savoir diffusé portait sur les méthodes pédagogiques comme telles, l'agent a progressivement mis l'accent sur « les processus » d'apprentissage. Au 4e cycle SEMEA, il sera question de processus d'apprentissage et non pas d'ateliers techniques. De plus, on peut assister à une évolution du savoir pédagogique lui-même au cours des dernières étapes de la stratégie SEMEA.

Quant au savoir relatif au changement social, il en est peu question à l'origine ; tout au plus les acteurs sont-ils appelés à diffuser les informations en utilisant des méthodes de travail en groupe. C'est au 2e cycle SEMEA qu'apparaissent quelques exercices sur l'implantation des changements. Dès l'année suivante, à l'occasion du projet REPERES, la session de mise en commun sera en grande partie centrée sur le changement planifié. Finalement, au cours des plus récentes opérations de la Mission des Projets Expérimentaux, la diffusion du savoir est essentiellement axée sur les méthodes, les techniques et les attitudes liées à l'exercice du rôle d'agent de changement.

6.3.2 Les moyens en fonction du cadre de référence « éduqués »

De façon générale, la conception même des activités proposées à l'intérieur des opérations SEMEA exprime la volonté de l'agent de transformer la personne elle-même pour permettre la consolidation et la permanence des apprentissages effectués. Des moyens comme l'auto-évaluation, l'articulation des apprentissages au vécu immédiat, la conceptualisation consécutive à l'expérience vécue, expriment cette préoccupation pour la consolidation des apprentissages. On peut remarquer aussi que des moyens sont constamment utilisés en vue de faciliter le transfert des apprentissages dans la situation réelle.

Si on porte l'analyse à un niveau plus macroscopique, on peut dégager d'autres constatations. L'agent, préoccupé d'aider les participants à intégrer leurs apprentissages dans leur conduite concrète, utilisera à cette fin sa propre congruence entre ses attitudes et comportements et ceux qu'il attend des acteurs auprès desquels il travaille. L'agent visant à développer certaines valeurs personnelles chez les acteurs permettra à ces derniers d'intégrer d'autant mieux leurs apprentissages qu'il tentera lui-même constamment de mettre de la cohérence entre ses valeurs et ses comportements. Dans des projets comme CONSUL et SEMEA-suite, l'agent favorise l'intégration de la valeur « démocratisation » chez le directeur général, car celui-ci doit animer démocratiquement une équipe de travail dont il est le membre. Donc, de cette façon, l'agent aide le directeur général à intégrer et à consolider les apprentissages déjà effectués au cours du stage, en lui proposant de participer à des opérations qui continuent d'exiger de lui les mêmes comportements et les mêmes attitudes. Ces opérations permettent aussi au directeur général de jouer les rôles suggérés par l'agent. C'est en jouant ces rôles que s'effectuent la consolidation et la confirmation des valeurs véhiculées aux étapes antérieures du projet. En résumé, l'agent est non seulement préoccupé d'intégration et de transfert des apprentissages, mais il tend aussi à impliquer les acteurs dans des opérations où les

rôles que l'acteur doit jouer contribuent à la consolidation des apprentissages effectués antérieurement.

Pour certaines occasions cependant, on peut constater un « fossé attitudinal » entre les intentions de l'agent et ses comportements. Cela ne manque pas de compliquer l'intégration des apprentissages chez les acteurs. Par exemple, les stages à l'intention des principaux d'écoles visaient entre autre à démocratiser leurs relations avec les enseignants. Par ailleurs, on se souvient que l'agent visait essentiellement à neutraliser le principal d'école ; à cause de ce fossé attitudinal, l'agent aura de la difficulté à mettre en œuvre des moyens permettant l'intégration et la consolidation des apprentissages au niveau d'un style plus démocratique d'exercice de l'autorité. Ainsi, le principal ne se verra pas confier de rôle spécifique à l'intérieur d'un stage d'été et n'aura donc pas l'occasion d'intégrer les apprentissages effectués en stage à ses conduites concrètes.

A ce sujet, nous avons déjà dit que les incohérences attitudinales de l'agent apparaissaient surtout aux moments où des relations de pouvoir sont liées à des relations d'éducation.

6.3.3 Les moyens en fonction du cadre de référence « commanditaires »

Au cours de son évolution, la stratégie SEMEA a fait jouer par moments le rôle de commanditaire à différents acteurs. Les premières personnes à apparaître dans ce rôle sont celles qui détiennent des rôles d'autorité par rapport aux enseignants de l'élémentaire, comme le principal d'école et le directeur général. En un premier temps, le rapport que l'équipe SEMEA entretient avec ses commanditaires en est un de mise à l'épreuve des positions réciproques. L'agent tente de vérifier la position d'un éventuel commanditaire par rapport à certaines actions ou à certains projets à entreprendre. En un deuxième temps, (phase de compétition) apparaissent chez l'agent des comportements qui traduisent son intention de neutraliser le commanditaire. En d'autres termes, l'agent tente d'empêcher l'autorité d'affecter négativement ou d'enrayer l'implantation des changements déclenchés. Parallèlement aux tentatives de neutralisation, une relation de « marchandage » tend à s'établir entre l'agent et le commanditaire. On cherche à obtenir de ce dernier son support et sa sanction officielle pour la mise en œuvre d'un certain nombre de projets. Précisons qu'il s'agit alors d'obtenir une sanction permanente de la part du commanditaire et non plus une approbation limitée (éventuellement théorique) à la délégation pure et simple d'enseignants à des stages d'entraînement.

En échange de ce support, l'acteur-commanditaire pourra de plus en plus compter sur les services de l'agent qui deviendra petit à petit son formateur et son consultant. L'agent, en tentant de développer une relation qui lui assure le support permanent du commanditaire, va mettre en œuvre un certain nombre d'activités pour tenter de prendre avec ce dernier des décisions garantissant la permanence du support. En travaillant avec l'acteur-commanditaire, l'agent affine de plus en plus sa problématique ; les relations se transforment et l'acteur passe du rôle de commanditaire à ceux de consommateur et d'utilisateur de savoir, puis à celui d'agent de changement intra-systémique.

Par exemple, la Mission des Projets Expérimentaux intervient auprès du principal pour aider celui-ci à clarifier son rôle, à comprendre les problèmes de son école, et à mieux coordonner le travail des enseignants. L'acteur (le principal) transforme sa vision des choses et en arrive à voir sa propre situation et ses problèmes d'une façon bien différente. En revanche, l'agent transforme aussi sa

vision des choses et, en particulier, du rôle de commanditaire, autrefois attribué aux principaux à l'intérieur du projet.

6.3.4 Les moyens en fonction du cadre de référence « agents de changement »

À l'origine les enseignants sont considérés comme agents de changement, car ils interviennent dans le prolongement de l'agence SEMEA, c'est-à-dire, qu'ils sont des diffuseurs de savoir, sur l'initiative duquel l'agent compte pour l'implantation du renouveau pédagogique à l'élémentaire. Plus tard, l'agent ne fera plus uniquement appel à l'initiative personnelle de l'enseignant, mais tentera de l'intégrer à des cadres d'actions plus structurés (CONSUL et SEMEA-suite). Ainsi, l'agent n'invitera plus l'enseignant-animateur à organiser un stage d'été, mais l'intégrera comme membre d'une équipe responsable du changement pédagogique dans une région. L'enseignant est déjà considéré comme un collaborateur dont on encadre l'action.

On peut schématiser cette évolution en trois étapes : d'abord, l'agent demande à l'acteur d'organiser une session identique à celle qu'il a connue comme participant. En un deuxième temps, l'agent initiera l'acteur à la psycho-sociologie du changement en comptant sur son initiative personnelle pour entreprendre des changements. En un troisième temps, l'agent proposera un modèle d'analyse du milieu à l'acteur membre d'une équipe responsable du changement dans la région.

À un autre point de vue, l'enseignant-animateur du premier cycle SEMEA (1966) va diffuser des informations dans un groupe de consommateurs (le groupe de 15). L'enseignant délégué au 3e cycle SEMEA (1968) devient le « leader » informel d'un groupe d'utilisateurs de savoir (groupe de 15). Le délégué dans l'opération SEMEA-suite (1970) est le représentant d'un groupe d'agents de changement qui vont tenter de jouer régionalement les rôles de l'agence SEMEA au niveau provincial.

L'examen attentif des diverses opérations laisse aussi apparaître un autre schéma, celui de l'évolution de la préoccupation de l'agent pour l'un ou l'autre des pôles de la relation agent-acteurs : le contrôle et l'information. Nous avons déjà dit que l'agent de changement vise en général à faire prendre des décisions par les acteurs considérés comme éventuels agents de changement. Mais, quel que soit le rôle attribué à l'acteur, l'agent lui communiquera aussi certaines informations. Effectivement, la Mission des Projets Expérimentaux organise ses opérations en vue de s'assurer que l'acteur prendra des décisions par rapport à son rôle d'agent de changement. Il ne faut pas entendre par là que l'agent de changement fait entériner par l'acteur des décisions que lui-même a déjà prises. Il faut plutôt entendre que l'acteur, placé dans un rôle d'agent de changement, doit, pour assumer concrètement ce rôle, prendre des décisions. Ainsi, lors du premier stage pour les directeurs généraux, une série de moyens ont été mis en œuvre (exposés, ateliers, etc.) par l'agent de changement pour, d'une part, proposer aux participants l'opération CONSUL, et, d'autre part, augmenter les chances de voir ceux-ci s'engager dans l'opération et, ainsi, accepter de devenir des initiateurs de changement dans leur milieu respectif. Tout en demeurant à l'intérieur d'un schème de relations coopératif-démocratique, on perçoit clairement chez l'agent de changement l'intention d'influencer ouvertement et le plus possible les acteurs, pour que ceux-ci s'impliquent dans la réalisation des objectifs de SEMEA. Ces tentatives d'influence sont d'ailleurs présentes tout au long de la stratégie.

Par ailleurs, l'agent de changement diffuse aussi

des informations sans toutefois contrôler l'acteur. Il tentera seulement d'influencer l'acteur en lui faisant constamment des suggestions qui sont des stimuli initiateurs de solutions nouvelles, de nouveaux modèles de réponse aux problèmes posés par la situation concrète de l'enseignant dans une école élémentaire.

Chapitre VI

Résumé des constatations de l'analyse

Pour permettre une meilleure compréhension de l'ensemble des constatations que l'analyse a pu mettre en lumière, nous avons regroupé ces dernières à l'aide de deux catégories très globales : les *variantes* et les *constantes*. Donc, nous reprendrons sommairement, d'abord, les diverses dimensions qui sont demeurées constantes au cours de l'évolution de la stratégie de SEMEA, puis celles qui ont subi des modifications.

A) Les constantes

Nous avons conservé le modèle théorique de l'analyse de la stratégie de changement comme schéma de résumé des constatations ; nous reprendrons donc chacune des constatations de l'analyse dans l'ordre même du modèle d'analyse.

1. Objectifs

Quant aux objectifs, la seule dimension qui est demeurée constante au cours de l'évolution de SEMEA, c'est que la stratégie ne s'est toujours adressée directement qu'à un échantillon de la population. À aucun moment, la stratégie n'englobait l'ensemble de la population concernée. Chaque fois, des choix stratégiques se sont imposés en raison du caractère limité des ressources humaines et matérielles et ont amené l'agent à ne prendre contact qu'avec une partie restreinte de la population. Quant aux aspects formels des objectifs, nous avons pu faire ressortir assez clairement qu'ils sont la plupart du temps demeurés explicites, opérationnels et centrés sur la prise de décisions concrètes. Les objectifs sont aussi demeurés complexes et amples.

2. Moyens

Les moyens ont toujours fait appel, chez les acteurs visés, à des processus intra-personnels, à la fois rationnels et socio-émotifs. La stratégie a constamment tenté de miser sur les deux dimensions de la personne ; en plus d'utiliser des processus d'identification et de répondre à des besoins interpersonnels, la stratégie a toujours eu recours à des moyens qui escomptaient les besoins de croissance, plutôt que les besoins de déficience (peur, crainte, etc.) des acteurs impliqués. L'agent de changement (la M.P.E.) a toujours cherché à entretenir avec les acteurs du système une relation positive du type coopératif-démocratique et à exercer sur eux un pouvoir de référence. Soulignons aussi que l'agent a toujours tenté de conserver une certaine réciprocité dans sa relation avec l'acteur, de façon à ce que l'agent puisse influencer l'acteur tout en demeurant réceptif à l'influence de celui-ci. Cette réciprocité de l'influence est d'ailleurs une caractéristique des relations de type coopératif-démocratique.

3. Interactions moyens-objectifs

Quels qu'aient été les objectifs de l'agence SEMEA aux divers moments de son action (changements au niveau des structures, des attitudes ou des techniques), les objectifs ont constamment été réinterprétés par les acteurs en faveur d'expériences centrées sur les relations humaines en « îlot culturel » (climat permissif et chaleureux, clarification des relations, cohésion de groupe, etc.). Les acteurs ont constamment cherché à garder vivaces leurs réminiscences des premiers contacts avec l'agence SEMEA, d'où le goût de faire des expériences en relations humaines avec les autres acteurs du système dans des situations d'« îlot culturel » (éloignées de leur propre système).

Par ailleurs, la participation d'un certain nombre d'acteurs est toujours en deçà des prévisions de

l'agent à cause d'une réinterprétation minimisante de leur engagement initial. Ceux-ci réinterprétaient constamment leur participation pour en réduire les implications par rapport à des engagements initiaux qui laissaient prévoir une participation beaucoup plus nourrie.

Les moyens utilisés par l'agent à l'occasion des stages de déclenchement et des divers processus de formation des acteurs ont la plupart du temps un caractère existentiel. Mais, le médium (le mode existentiel d'apprentissage) a eu tendance à s'éloigner du message, voire, à le remplacer. Cette dernière remarque est d'ailleurs apparentée à la réinterprétation des objectifs en faveur d'expériences en relations humaines. Le mode existentiel d'apprentissages favorise souvent la centration sur le vécu immédiat et sur la relation vécue « ici et maintenant ».

Il peut donc faire oublier des objectifs de nature pédagogique et centrés davantage sur le processus de l'enseignement.

Au niveau des effets seconds, la stratégie de type coopératif-démocratique a évité d'avoir recours à certaines formes de contrôle ou de coercition ; cela a permis de transformer positivement les rapports entre les acteurs et de faciliter certains apprentissages chez l'agent de changement lui-même. En interdisant le recours à des formes plus autocratiques de contrôle, l'agent se facilitait la tâche, puisque cette absence de contrôle autocratique transformait toujours positivement les rapports agent-acteurs et permettait à l'acteur d'influencer l'agent et de contribuer à son évolution. Par contre, l'absence de contrôle a permis à des initiatives locales passablement déviantes de se maintenir tout en provoquant la suspicion de l'environnement.

4. Acteurs

L'agent a constamment été préoccupé d'atteindre toute la population. En raison des limites de ses ressources, il ne pouvait atteindre directement qu'un échantillon ; il eut donc constamment recours à une stratégie qui permettait l'utilisation de multiplicateurs. Cette préoccupation constante pour atteindre toute la population (l'environnement théorique) influençait finalement les choix stratégiques. L'agent a tenté de choisir les points d'entrée les plus stratégiques et les plus porteurs d'influence sur tout le système.

5. Rapports structuraux acteurs-objectifs

Tout au long de l'évolution de la stratégie, l'agent a eu une préoccupation constante des liens inter-systémiques horizontaux, *psychologiques* et *sociaux*. À l'inverse, l'agent s'est relativement peu préoccupé des liens inter-systémiques horizontaux *opérationnels*, mis à part les rapports entre les professeurs d'une même équipe à l'intérieur d'une école.

6. Interactions dynamiques moyens-acteurs

Le choix des moyens d'action a toujours été influencé par les valeurs de l'agent et par sa volonté de diffuser de l'information et de faire prendre des décisions aux acteurs. L'action s'est tenue plus près des aspects opérationnels du système scolaire que des aspects symboliques ou purement intentionnels.

Il est arrivé à l'agent de réinterpréter, en cours de route, une opération, mais de telles réinterprétations n'affectaient pas la nature même des moyens mis en œuvre. Le type de relations que

l'agent entretient avec les acteurs lui permettent de réinterpréter son action et de l'ajuster aux besoins de ceux-ci. Peu importantes à l'intérieur d'une même opération, les réinterprétations ont plus d'envergure d'une opération à une autre.

Une autre priorité se maintient à travers l'évolution de la stratégie : la possibilité de transférer les apprentissages de l'acteur. L'agent a toujours essayé de transformer l'acteur de façon à faciliter le transfert des apprentissages au retour dans le système de provenance. Cette préoccupation du transfert s'est appliquée tant aux contenus proprement pédagogiques qu'aux apprentissages de l'éduqué ou niveau de sa personne même ou de certaines de ses valeurs.

Une autre constante se dégage face à l'interaction survenue entre les relations de pouvoir et les relations d'éducation. En effet, chaque fois que les relations de pouvoir se sont mêlées à des relations d'éducation ou d'aide, l'agent s'est senti inconséquent par rapport à lui-même et en conflit avec certaines de ses intentions et de ses valeurs. Lorsque nous parlons de relations de pouvoir mêlées à des relations d'éducation, nous nous référons à des moments où l'agent voulait, non seulement éduquer les acteurs, mais aussi contrôler un certain nombre de leurs décisions.

B) Les variantes

L'analyse a mis à jour une série de variantes qui témoignent de l'évolution de la stratégie SEMEA. Pour reprendre brièvement l'ensemble des dimensions qui ont connu des transformations, nous avons conservé comme précédemment le cadre du modèle d'analyse et nous avons regroupé les variantes dans l'ordre de leur émergence du modèle en question.

1. Les objectifs

Une des premières données dégagée de l'analyse concerne les coordonnées spatio-temporelles des objectifs. Ainsi, en 1966, l'environnement réel atteint par les opérations est beaucoup plus petit que l'environnement théorique qui, comme on le sait, coincide avec le système scolaire élémentaire de la province de Québec. L'environnement réel va sensiblement s'accroître au cours des années sans pour autant atteindre les limites de l'environnement théorique.

A propos des coordonnées spatiales, il faut rappeler la création par la M.P.E. d'un environnement construit, consécutif à ses propres actions ; au cours des années, l'environnement créé s'accroît grâce à la mise en place des réseaux des projets REPERES et CONSUL. En 1969-70, l'environnement créé prend encore plus d'ampleur avec l'opération SEMEA-suite ; on lui accorde plus d'importance et on a recours à divers moyens qui lui permettent de subsister.

Les agences SEMEA-suite sont essentiellement le fruit de l'action de l'agent et, sauf exception, ne regroupent que les acteurs déjà atteints par son action ; il s'agit donc d'un environnement créé par l'agent.

En ce qui concerne les aspects temporels des objectifs, ceux-ci varient selon les différents moments de la stratégie. En 1965-66, la stratégie est d'abord centrée sur le court terme (déclenchement par le premier cycle SEMEA). L'agent entretient cependant une intention à long terme en escomptant que le réseau des écoles-pilotes va amorcer un mouvement général de renouveau. En 1966-67, l'attention de l'agent se porte à la fois sur le court et sur le long terme ; la stratégie s'attaque à des opérations d'implantation à court terme (les inter-

ventions dans le milieu) en même temps qu'apparaît une concentration sur le long terme à travers l'opération SEMEA PEN (transformation à long terme des écoles normales). En 1967-68, on pense à court et à moyen terme : le déclenchement est complété par des opérations d'encadrement. En 1968-69, s'établit progressivement une concentration simultanée sur le court, le moyen et le long terme. Le projet REPERES témoigne de cet équilibre croissant. En 1969-70, l'agent reste également centré sur le court, le moyen et le long terme lors de l'opération SEMEA-suite.

A propos de la définition des objectifs, le développement de la nature même des opérations témoigne d'une évolution. A l'origine, on parle surtout de *déclenchement*. La plupart des opérations sont centrées sur la formation des individus en vue du déclenchement de l'école active à l'élémentaire, caractéristique qui se maintiendra tout au long du développement de la stratégie.

La caractéristique générale de ces opérations de déclenchement est le degré d'implication et d'engagement au niveau de la conduite individuelle qu'elle exige des acteurs qu'elle rejoint. Le degré d'intensité organismique inhérent aux diverses techniques utilisées par l'agent (groupe de sensibilisation, jeu de rôle, ateliers, etc.) est passablement élevé. Par exemple, le groupe de sensibilisation aux relations humaines, qui fait partie de la plupart des opérations de déclenchement, situe d'emblée ces opérations à un degré élevé d'intensité organismique. Dans le cadre du projet REPERES, le degré d'implication et d'engagement est moins élevé et véhiculé par de nouveaux moyens. La caractéristique essentielle du projet REPERES est d'avoir recours à des structures d'ensemble et à des cadres d'action au sein desquels s'effectuera la mutation de la mentalité des formateurs de maîtres. Ce projet est essentiellement une offre de cadres et de structures d'ensemble et non pas de stages de formation pour les individus. La session de mise en commun du projet REPERES utilise davantage des groupes de discussion (non pas groupe de sensibilisation aux relations humaines) où on tente d'élaborer des projets d'action au lieu d'apprendre à partir de l'expérience vécue immédiate. Mais si l'analyse s'effectue à un niveau plus global, les structures d'encadrement du projet vont faire appel aux acteurs et les impliquer dans la conception d'un nouveau programme de formation et dans l'expérimentation de nouveaux modes d'action pédagogique. On continuera donc de miser sur l'implication des acteurs, même si les moyens favorisent moins un approfondissement existentiel immédiat. A travers les projets CONSUL et SEMEA-suite, on verra se poursuivre cette tendance à utiliser des moyens impliquants et engageants pour l'acteur mais qui sont cette fois de l'ordre des structures de participation et non plus des méthodes et des techniques. Considérant maintenant l'évolution des moyens eux-mêmes, nous avons déjà mentionné que l'agence SEMEA utilisait, à l'origine, des moyens qui étaient davantage de l'ordre des méthodes et des techniques. En d'autres termes, ce sont davantage des moyens de l'ordre des méthodes et des techniques qui caractérisent les cycles de déclenchement. Au cours des interventions de l'équipe volante dans le milieu, (1966-67), ce sont encore des méthodes et des techniques qui sont davantage opérationnalisées et utilisées comme moyens d'action auprès des acteurs. Le premier stage pour les principaux d'écoles de même que le stage SEMEA PEN conservent cette centration sur des moyens de l'ordre des méthodes et des techniques.

Le deuxième cycle SEMEA permettra une meilleure opérationnalisation des moyens de l'ordre des structures ; l'agent prévoit diverses opérations intégrées les unes aux autres et atteignant à la fois

enseignants et principaux d'écoles. Une mutation majeure s'effectuera à l'occasion du projet REPERES et les structures serviront de véhicule pour les intentions de l'agent de changement et seront beaucoup plus opérationnelles. De plus en plus, (stage pour les directeurs généraux et opération CONSUL) l'agence fera appel à des moyens de l'ordre des structures. Quant au projet SEMEA-suite, les structures deviendront le principal moyen utilisé par la stratégie.

Bien sûr, les opérations qui font partie intégrante du projet SEMEA-suite font appel à des moyens de l'ordre du perfectionnement et utilise des méthodes et des techniques.

Nous disions plus haut que le rythme des opérations SEMEA a été très rapide : nous n'avons qu'à dresser un tableau des opérations de la Mission des Projets Expérimentaux depuis 5 ans pour constater, par exemple, qu'il est bien difficile de faire un relevé complet de toutes les interventions de la M.P.E. Que l'on considère l'ensemble des moyens mis en œuvre pour mettre sur pied le premier cycle SEMEA, les interventions dans le milieu de l'année 66-67, l'ensemble des quatre cycles SEMEA en trois ans, les opérations auprès des écoles normales, la mise sur pied et l'autonomie croissante des Chantiers Pédagogiques, les stages de perfectionnement, les stages pour directeurs généraux, les multiples opérations d'information et les mécanismes d'encadrement du milieu, il devient en définitive difficile d'arrêter un bilan exact de toutes ces opérations. Il est d'ailleurs étonnant que les ressources limitées de l'équipe SEMEA aient suffi à mettre autant d'opérations en marche en si peu de temps.

En 1966-67, les opérations d'implantation, qui seront maintenues en 1967-68, s'ajoutent aux opérations de déclenchement. En 1968-69, le déclenchement et l'implantation sont davantage des opérations qui fonctionnent conjointement et qui amorcent l'apparition (en 1969) d'un important processus de régionalisation qui prendra le haut du pavé en 1969-70.

La stratégie SEMEA évolue aussi quant aux points de référence * autour desquels elle s'organise. En 1965 et 1966, le point de référence est l'enseignement dans la classe, c'est-à-dire, que le premier cycle SEMEA vise à provoquer des effets dans cette situation sociale précise. En 1966 et en 1967, le point de référence est double : c'est l'enseignant dans la classe, d'une part, et d'autre part, l'enseignant et son travail avec le principal dans l'école ; les stages pour les principaux contribuent au changement du point de référence. En 1968-69, le point de référence de l'agent SEMEA change considérablement pour devenir « l'agent de changement dans son milieu ». Les acteurs (professeurs, principaux ou directeurs généraux) sont tous vus comme des agents de changement. En 1969 et 1970, c'est dans l'organisation scolaire locale elle-même que l'agence SEMEA vise à produire des effets de changement.

L'analyse a aussi permis de dégager, à l'intérieur des grandes opérations (déclenchement, implantation, réforme du système de formation des maîtres, régionalisation) l'existence d'une continuité entre quatre dimensions ou sous-objectifs. Ces sous-objectifs sont présents, à des degrés divers, tout au long de la stratégie : les *attitudes des maîtres*, les *techniques pédagogiques*, la *culture des écoles* et les structures de l'*organisation scolaire*. Dans un premier temps de la stratégie, les opérations traduisent une nette insistance sur les attitudes des enseignants et les techniques pédagogiques. La préoccupation des aspects structuraux est re-

* Points de référence ou pôles d'intégration des effets de la stratégie.

lativement absente ; les professeurs formés à DORVAL sont invités à former d'autres professeurs dans des stages régionaux, sans qu'on rende formel le rôle de l'agent de changement, ni son insertion dans la structure scolaire, pas plus que l'impact de l'école-pilote comme structure expérimentale.

Par contre, en 1969-70, le projet SEMEA-suite concrétise la présence, à l'avant-plan des préoccupations de l'agence, des aspects organisationnels et structuraux du changement pédagogique, alors que les attitudes des acteurs et les techniques pédagogiques, à la fois perdent de l'importance et sont orientées vers le changement planifié et non vers l'enseignement lui-même.

De 1965 à 1970, selon les phases de la stratégie, ces quatre aspects se sont retrouvés à des moments différents dans les préoccupations de l'agence SEMEA.

2. Les moyens

En ce qui concerne les moyens d'action, deux dimensions ont évolué de façon significative : il s'agit, d'une part, des aspects d'intentionnalité-réalité et, d'autre part, de la durée propre de la mise en œuvre des moyens.

Le caractère immédiat-médiat ou intentionnel-réel des moyens a évolué de façon presque dialectique.

Au cours des premières phases de la stratégie (1965-1967), les moyens sont surtout médiats et intentionnels (les trois premiers cycles SEMEA, le stage PEN, etc.) encore qu'il faille noter le caractère plus immédiat-réel des interventions dans le milieu et des Chantiers Pédagogiques qui tentent de rentabiliser les demi-succès des opérations de formation et de déclenchement mentionnées plus haut.

En 1966-67, on tente davantage d'intégrer les moyens réels et les moyens intentionnels, intégration qui ne sera suffisamment réussie qu'à travers l'opération REPERES, en 1968-69, dont le « cadre » est médiat-intentionnel et dont les contenus, définis par les acteurs, sont plus immédiats-réels.

Le projet SEMEA-suite accentuera encore l'intégration des pôles du continuum ; ainsi, les stages de perfectionnement (médiat-intentionnel) s'articulent à des projets d'action pédagogique dans le milieu (immédiat-réel).

Trois aspects de la durée propre de la mise en œuvre des moyens ont été mis en relation dans l'analyse :

- Le moyen est mis en œuvre dans une période de temps *continue* ou *discontinue* ;
- Le moyen (l'opération) peut être de *courte* ou de *longue durée* ;
- Le moyen peut s'intégrer dans un *format temporel* de durée variable.

À partir de ces trois dimensions, nous avons pu dégager, par exemple, qu'en 1965-66, la durée de la mise en œuvre était *continue* (stage Dorval — 9 semaines), l'unique opération avait un caractère *intensif* (courte durée) et s'inscrivait dans un *format temporel de durée moyenne* (8 mois).

Par contre, en 1967-68, (2e et 3e cycles SEMEA) les opérations sont *discontinues* et multiples, les phases intensives sont *plus courtes*, le format temporel *s'allonge* (12-14 mois).

Enfin, de 1968 à 1970 (REPERES et SEMEA-suite), les opérations sont encore discontinues et les phases intensives *courtes* et *multiples* s'inscrivent dans un format temporel de plus en plus long (2 ans et plus).

3. Les interactions moyens-objectifs

L'analyse de cette dimension de la stratégie ne révèle aucune transformation significative (Voir les constantes, page 233).

4. Les acteurs

La quantité d'acteurs impliqués dans les diverses opérations SEMEA varie au cours des années. La courbe ascendante des premières années se stabilise en 1969-70, année où l'agence met en branle un processus d'intégration des divers acteurs par le truchement de la régionalisation de SEMEA. On peut aussi parler des types d'acteurs. L'agence SEMEA s'est adressée à divers types d'acteurs selon les moments de la stratégie. À l'origine, seuls les enseignants sont impliqués. En 1966-67, s'ajoutent des principaux d'écoles et des professeurs des écoles normales qui demeureront, en 1967-68, les trois seules catégories d'acteurs impliqués. En 1968-69, la stratégie SEMEA s'adresse en plus aux directeurs généraux des études. En 1969-70, on assiste à un regroupement des divers types d'acteurs au sein de nouvelles structures régionales, les équipes SEMEA-suite.

L'évolution du cadre de référence de l'agent, c'est-à-dire, sa façon de considérer les différents acteurs du système scolaire, constitue une modification importante de la stratégie SEMEA. L'évolution de ce cadre de référence est particulièrement nette pour les acteurs qui ont du pouvoir (principaux d'écoles et directeurs généraux).

En résumé, ceux-ci se sont d'abord vu attribuer des rôles de *commanditaires* des opérations de changement ; l'agent a modifié son cadre de référence et a placé progressivement les principaux, puis les directeurs généraux, dans des rôles de *consommateurs* de savoir et *d'éduqués*. Enfin, à partir de 1969, l'agent leur attribuera des rôles d'*agents de changement* et de *collaborateurs*.

Le cadre de référence de l'agent se transforme aussi pour les acteurs sans pouvoir formel (les enseignants et les professeurs d'école normale) ; pendant longtemps considérés comme éduqués et consommateurs de savoir, puis comme utilisateurs et diffuseurs de ce savoir, les enseignants se verront finalement attribuer eux aussi des rôles de collaborateurs et d'agents de changement dans le cadre du projet SEMEA-suite.

5. Les rapports structuraux acteurs-objectifs

À ce chapitre, deux dimensions majeures se sont transformées et participent à l'évolution de la stratégie : le statut de l'agence SEMEA et les divers points d'entrée utilisés par la stratégie pour s'introduire dans le système.

Au départ, en 1965, le statut de l'agence SEMEA est très provisoire ; celle-ci se situe à l'extérieur du système et n'y fait que des incursions rapides (1er cycle SEMEA). Progressivement, l'agence s'intégrera au système (la Mission des Projets Expérimentaux relève de la Direction générale de la Formation des maîtres au ministère) et s'y verra confier des tâches de longue durée (le projet REPERES — 3 ans) qui lui conféreront un statut de moins en moins temporaire.

Néanmoins, la Mission des Projets Expérimentaux ne peut toujours pas être strictement considérée comme un « service du ministère de l'Éducation » :

les prochains mois seront l'occasion d'une nouvelle définition du statut et du rattachement administratif de l'agence dans le ministère, qu'il n'est pas actuellement possible de prévoir avec précision.

La nature des points d'entrée utilisés par la stratégie SEMEA pour agir au sein du système scolaire s'est considérablement modifiée au cours des années. À l'origine, le point d'entrée est unique et le premier cycle SEMEA ne s'adresse qu'aux enseignants. En 1966-67, les points d'entrée se diversifient par l'adjonction des principaux, des écoles-pilotes et de certains professeurs d'école normale qui joueront aussi le rôle de point d'entrée. En 1967-68, les points d'entrée sont encore les enseignants et les principaux d'écoles. L'opération REPERES pénètre dans le système de formation des maîtres à deux niveaux : les professeurs délégués et les équipes d'expérimentateurs dans les institutions de formation des maîtres. L'année suivante, les points d'entrée de la stratégie se modifient de nouveau ; la stratégie s'adresse maintenant à la fois aux enseignants, aux principaux d'écoles et aux directeurs généraux, donc à trois catégories d'acteurs du système, et tend progressivement à les intégrer au sein d'une même structure. Les points d'entrée sont donc à la fois différents et regroupés. En 1969-70, les professeurs, les principaux d'écoles et les directeurs généraux peuvent être vus comme trois points d'entrée différents, mais il faut aussi dire que professeurs et principaux d'écoles ont tendance à se confondre en un seul point d'entrée puisque, dans l'équipe SEMEA-suite, ils jouent le même rôle, celui d'agents de changement.

Nous avons pu établir, dans l'analyse que la « distance » entre le point d'entrée utilisé et la cible poursuivie s'est considérablement modifiée au cours de l'évolution de la stratégie. En effet, celle-ci s'est située à différents plans de cibles plus ou moins rapprochés de son point d'arrivée (pôle d'intégration). Ces plans de cibles sont les suivants :

1. Le stage de déclenchement (ou de base) ;
2. Le stage régional d'été ;
3. L'école-pilote ;
4. Les écoles de la région.

En 1965-66, l'agent de changement structure les rapports principalement au premier plan de cibles, laissant les autres plans dans une relative indétermination.

En 1966-67, la stratégie atteint le troisième plan de cibles par le truchement des interventions dans le milieu auprès des écoles-pilotes.

Avec les 2e et 3e cycles SEMEA en 1967-68, la stratégie est de nouveau centrée sur le premier plan, tout en se préoccupant, d'une façon assez peu articulée, des quatre plans de cibles.

En 1968-69, dans le secteur de l'enseignement élémentaire, l'agent structure davantage les rapports au 2e plan de cibles (SEMEA X et les stages régionaux) pendant que, dans le secteur de la formation des maîtres, la stratégie est relativement bien articulée aux quatre plans de cibles (REPERES).

Enfin, en 1969-70, la stratégie se rapproche de plus en plus des cibles que sont les écoles dans toutes les régions de la province, en créant des relais régionaux (équipes SEMEA-SUITE) d'où partent les diverses tentatives de déclenchement et d'encadrement.

6. Les interactions moyens-acteurs

La seule catégorie de cette dimension du modèle d'analyse qui indique une évolution de la stratégie

est celle de l'adaptation des moyens aux acteurs en fonction du cadre de référence de l'agent « après l'action ». (6.3).

• Dans la catégorie « l'acteur vu comme consommateur et utilisateur de savoir », la consommation et l'utilisation du savoir a d'abord concerné l'enseignement comme tel ; à l'origine, l'agence SEMEA transmet à des enseignants des techniques ou des méthodes qui portent à la fois sur des contenus pédagogiques et sur des attitudes. En 1968-69, un changement assez radical intervient : l'agence SEMEA n'enseigne plus des techniques pédagogiques et ne transmet pas d'informations sur elles, mais se centre davantage sur le processus même de l'apprentissage. En 1969-70, on voit pratiquement disparaître toute forme de transmission de contenus sur le plan proprement pédagogique.

Petit à petit, l'agent diffuse des informations sur le changement planifié à des consommateurs susceptibles d'utiliser ce savoir dans leur rôle d'agents de changement. La diffusion de ces informations se fait d'abord à l'aide de méthodes de groupe ; en 1966-67, on ajoute des exercices sur l'implantation du changement social. Par la suite, s'ajouteront certaines techniques et méthodes de planification de changement. En 1969-70, l'axe central des stages de perfectionnement rejoint la problématique de base du changement planifié et du rôle d'agent de changement.

• Le cadre de référence dans lequel l'agent considère l'acteur comme un commanditaire subit une nette transformation pour trois catégories d'acteurs : les principaux, les directeurs généraux des études et les représentants des institutions de formation des maîtres. Au départ, les rapports de l'agent avec les principaux étaient compétitifs et souvent méfiants ; à partir de 1967-68, la relation se transforme et devient plus égalitaire et confiante ; de là, l'agence considérera de plus en plus les principaux comme des collaborateurs régionaux.

L'agence SEMEA entretiendra avec les directeurs généraux des relations polies, mais teintées de compétition et de marchandage jusqu'en 1969. Cette relation s'est progressivement transformée pour devenir coopérative (donnant, donnant). Quant à l'évolution des rapports avec les institutions de formation des maîtres, celle-ci est sensiblement différente. À l'origine, la situation est analogue à la précédente, puisque l'agent soulève la méfiance du milieu ; les relations tendent à être juridiques jusqu'au moment où l'agent considérera les formateurs de maîtres et les institutions comme des collaborateurs (REPERES) et non comme des adversaires qui cherchent à le contrôler. Un climat de collaboration plus franche réussira à s'instaurer, principalement dans et par le projet REPERES.

• Lorsque l'agent considère certains acteurs comme des agents de changement, on peut constater une évolution à l'intérieur même de cette façon de considérer les acteurs. À l'origine, les acteurs sont d'abord vus comme des diffuseurs d'information ; l'agent met au point diverses méthodes pour préparer les stagiaires à organiser leurs stages régionaux. Dans l'année qui suit (1966-67), la conception qu'a l'équipe volante du rôle des enseignants-stagiaires devient plus vague, même si leur « mission » de diffuseurs est affirmée et leur rayonnement fortement souhaité. L'agent aide les ex-stagiaires à préparer des mini-stages, à travailler au sein de l'école-pilote, à informer les collègues, les parents, les administrateurs. En 1967-68, le cadre de référence change ; les stagiaires de base sont considérés comme de futurs agents de changement dans leur école et dans leur région ; en accord avec un tel cadre de référence, l'agent enseignera le rôle d'agent de changement et sensibilisera les stagiaires à l'implantation du changement, d'où la

mise au point des opérations inter-stage accompagnées d'un « follow-up » approprié. C'est en 1969 qu'apparaît définitivement un autre cadre de référence, où les acteurs sont d'abord vus comme des membres d'une agence de changement (CONSUL) et en fonction duquel l'agent offrira des activités d'entraînement aux diverses techniques du changement planifié.

De l'ensemble des phénomènes qui ont jalonné l'évolution de la stratégie de changement de SEMEA, certains retiennent davantage l'attention. On peut, en fait, les regrouper sous trois grands titres :

1) *L'approche inhérente à la stratégie* de SEMEA s'est modifiée : les dimensions de l'environnement déclarées prioritaires n'ont pas été les mêmes au cours des cinq années. La conception que se faisait l'agent de changement de la réalité du système social auquel il s'adressait et de la stratégie générale qu'il a mise en œuvre pour favoriser le changement dans ce système, a connu d'importants changements de nuances depuis l'origine de SEMEA.

2) Un second thème concerne les aspects plus formels de la stratégie. Au début *unique*, la stratégie de changement de SEMEA est devenue *multiple*. On s'y est pris de plusieurs façons différentes pour atteindre le but ultime poursuivi par le projet SEMEA. Cette multiplicité a débouché sur l'intégration des composantes de la stratégie d'ensemble qui ont été définies les unes par rapport aux autres et par rapport à un plan global.

3) Le troisième thème, à propos duquel les phénomènes constitutifs de l'évolution de SEMEA prennent un certain relief, se situe sur le terrain de la méthodologie ou des façons concrètes de procéder pour instaurer un changement. À ce chapitre, la stratégie SEMEA a connu d'importantes mutations, et on peut prétendre que l'ensemble des méthodes mises au point à l'intérieur du projet SEMEA apportent à la tradition du changement planifié des innovations parfois importantes.

A) L'évolution de l'approche

On sait déjà que, par rapport à un environnement théorique complexe et de grande taille, l'agent de changement, en fonction du caractère limité de ses ressources, du temps mis à sa disposition et de ses préférences sur le plan théorique, choisit parmi plusieurs un certain nombre d'objectifs. Autrement dit, il considère que certaines dimensions de l'environnement sont prioritaires à d'autres.

La stratégie, définie comme un ensemble d'actions conduites sur un terrain donné, dérive en quelque sorte d'une représentation de l'objet sur lequel l'agent entreprend d'agir et d'une conception de l'action elle-même (stratégie générale). L'approche inhérente à toute stratégie est tributaire de l'ensemble des idées que l'agent entretient sur l'objet lui-même. Quand il est question de systèmes sociaux, donc, de stratégies de changement social, la diversité des objets, à savoir, des différents systèmes sociaux, peut être conceptualisée à l'aide d'un certain nombre de dimensions essentielles. En accord avec les définitions formulées au chapitre théorique à propos des catégories d'analyse mises au point pour la dimension « objectifs », nous avons retenu six dimensions caractéristiques de tout environnement social. Une stratégie peut accorder une priorité logique ou chronologique à l'une de ces dimensions sur les autres. Autrement dit, on peut aborder le problème complexe du changement social par l'un ou l'autre des nombreux facteurs en interaction dans le système et qui entretiennent des liens de causalité multiples. Les dimensions qui ont été retenues, on s'en souvient, sont les suivantes :

1. Les attitudes d'un individu ;
2. Les techniques de travail ;
3. La culture du système social ;
4. La structure interne (les rôles et les divisions internes en termes de sous-groupes) ;
5. Les procédures (les façons acquises d'exécuter certaines tâches) ;

6. Les processus (l'ensemble des relations formelles ou informelles utilisées par les acteurs dans la résolution de certains problèmes et la régulation des tensions à l'intérieur du système).

En fait, les processus et les procédures peuvent facilement être regroupés avec les éléments de structure. L'analyse de l'évolution de la stratégie SEMEA, en termes de dimensions susceptibles d'être privilégiées par une stratégie, a été conduite à l'aide de quatre dimensions générales : *les attitudes des individus*, les *techniques pédagogiques* employées, *la culture ambiante* au niveau du milieu scolaire élémentaire local et la *structure interne* de l'organisation scolaire elle-même. La hiérarchie implicite des priorités de la stratégie, donc l'essence même de son approche a considérablement évolué.

Lors du premier cycle SEMEA (Dorval), la hiérarchie des priorités entre les diverses dimensions pouvait s'établir comme suit : à un premier niveau, on retrouvait, comme dimensions prioritaires, la modification des *attitudes* des maîtres face à l'enseignement et l'entraînement à l'utilisation de nouvelles *techniques* pédagogiques. À un deuxième niveau, apparaissait l'intention de transformer la *mentalité* des enseignants d'un certain nombre d'écoles par la création d'une école-pilote où les enseignants auraient été plus spécialement conviés à modifier leur approche pédagogique. La création d'une telle école-pilote allait, à un troisième niveau de priorité, remettre en question la structure même de l'organisation scolaire, dans le sens de l'égalisation des statuts entre le principal et les enseignants et par l'émergence du rôle nouveau et informel d'animateur-stagiaire-expert au niveau de la pédagogie.

Ce « pattern » de priorités va se modifier dans le sens suivant : les aspects structuraux gagneront en importance, au point que l'examen de l'opération la plus récente SEMEA-suite laisse apparaître cette nouvelle hiérarchie des priorités : en tête apparaissent les préoccupations pour les *structures*, qu'il s'agisse d'une structure à créer (l'équipe SEMEA-suite), de l'apparition d'agents de changement régionaux ou de la redéfinition du rôle du directeur général dans le sens d'une plus grande ouverture au changement et aux méthodes démocratiques de gestion (mentalité). Les *attitudes* des professeurs et les *techniques* pédagogiques sont nettement reléguées au second plan.

Au risque de simplifier quelque peu le sens de cette évolution, on peut noter deux choses : d'abord, les composantes de base restent les mêmes. À tout moment de la stratégie, on retrouve les quatre grandes dimensions. C'est au niveau des nuances qu'il faut noter des différences. En deuxième lieu, le changement d'accent se fait progressivement, par exemple, en faveur de préoccupations structurales au détriment d'une approche centrée sur les individus. D'une certaine manière, la stratégie se « structuralise » et tente d'atteindre les individus à travers la mise en place de nouveaux mécanismes intégrés au système. Dans sa première version (1965), la stratégie présentait le système et ses structures comme un champ d'action au sein duquel on incitait les individus, après une formation en îlot culturel, à conduire une action relevant de leur initiative personnelle. En bref, les dimensions structurales ont pris le haut du pavé sans pour cela que les attitudes des acteurs et les techniques pédagogiques sortent complètement du foyer de préoccupation de l'agent.

L'analyse révèle aussi que, d'une version à l'autre de la stratégie SEMEA ou d'une hiérarchie de priorités à l'autre, le point de référence autour duquel s'organise l'ensemble de la stratégie, ou l'aspect, la portion du système auquel l'agent accorde le

plus d'attention et qu'il veut affecter par son action, a varié un certain nombre de fois. Au début, le point de référence était nettement la conduite de l'enseignant dans sa classe, que cette conduite dérive de son attitude ou des instruments pédagogiques utilisés. Plus tard, le point de référence sera plutôt l'école-pilote elle-même, école qui est devenue le terrain d'action de l'animateur-stagiaire qu'on veut voir devenir agent de changement, et du principal d'école dont le rôle se définit dans la perspective plus démocratique du Règlement numéro 1. Plus tard encore, le point de référence deviendra l'ensemble des écoles à l'intérieur d'une région scolaire donnée. On s'attend à ce que les diverses personnes touchées par SEMEA diffusent certaines valeurs auprès de leurs collègues et prennent en charge l'animation pédagogique de leur région. En un quatrième temps, l'organisation scolaire régionale elle-même devient le point de référence de l'agent de changement. On tentera d'y provoquer des différenciations structurales et de mettre en place des mécanismes orientés vers la transformation des écoles élémentaires de la région.

Au plan de l'idéologie de l'agent ou des justifications qu'il donne à ses interventions, celles-ci vont également se transformer. Alors qu'au début SEMEA s'adresse à une collectivité d'individus considérés d'abord les uns par rapport aux autres indépendamment du système, l'idéologie qui apparaît est celle de la coopération sur une base libre et volontaire. Les individus qui le veulent se regroupent et entreprennent ensemble de modifier leur enseignement. L'accent étant déplacé vers les structures, on verra apparaître une idéologie correspondante : celle de la participation et de la démocratisation de la bureaucratie, de même que son ouverture progressive au changement social.

Devant ces changements au niveau de l'approche et des priorités accordées aux diverses dimensions de l'environnement, on est tenté de se demander ce qu'impliquent à long terme les modèles qui se dessinent en filigrane derrière les données de l'analyse. Est-ce que ce passage progressif d'une grande centration sur l'individu à une plus grande centration sur les structures (bien qu'il faille rappeler ici qu'en aucun temps, la stratégie n'est tombée dans des schématisations simplistes, psychologisantes ou sociologisantes, et qu'elle n'a jamais prétendu que le système allait changer uniquement par le déploiement de l'initiative individuelle, pas plus que par des transformations structurales indépendantes des individus) présage de l'atteinte à plus ou moins long terme d'un équilibre ? Dans cet équilibre, d'une part, les aspects individuels de l'environnement (à savoir, les conduites bien particulières de chaque enseignant dans chaque classe) et, d'autre part, les aspects reliés à l'organisation même (comme la structure des rôles dans l'école et dans l'organisation scolaire régionale) seraient, pour les agents de changement, des préoccupations d'égale importance, et se verraient intégrés à des plans de changement équilibrés.

Est-ce que les équipes régionales SEMEA-suite s'attacheront à des modifications structurales en même temps qu'à l'éducation des individus et à la transformation de la mentalité, atteignant par là une forme d'équilibre intégrateur des dimensions essentielles du système ? Est-ce qu'on assistera à un continuel va-et-vient, épousant la forme de cycles successifs où des préoccupations individualistes céderont le pas à des préoccupations structuralistes qui seront elles-mêmes ensuite remplacées par un retour à de nouvelles préoccupations individualistes ? Si une sorte de synthèse s'opère entre les aspects individuels et les aspects collectifs et structuraux du changement, ce sera sûrement un signe d'excellente santé de la stratégie SEMEA. Par contre, un mouvement pendulaire entre la structure et les per-

sonnes signifierait « recherche sans cesse renouvelée d'une forme vraiment satisfaisante d'approche » et, implicitement, l'échec répété des divers types d'approches. Bref, on se centrerait sur la structure parce que le travail auprès des individus semblerait trop limité, pour ensuite revenir au travail auprès des individus, lorsqu'on aurait constaté que le travail auprès des structures comme telles ne débouche pas là où on voudrait. Une approche intégratrice, de son côté, permettrait aux modifications structurales de reposer véritablement sur la transformation des attitudes et des comportements concrets des enseignants, de sorte que s'effectue la jonction entre des déterminations nouvelles au niveau de l'organisation et la participation très concrète des individus aux processus de changement.

Néanmoins, il se peut que l'approche intégratrice que nous venons d'esquisser s'avère impraticable dans la réalité. Il est possible que le cadre conceptuel qui permettrait d'élaborer une stratégie de changement intégrant les dimensions essentielles du système soit d'une complexité telle qu'on ne puisse le traduire en actions concrètes qu'en le subdivisant en ses dimensions principales. Ce qui, on le voit bien, pose exactement le même problème que ci-dessus, problème que la suite de l'entreprise SEMEA permettra peut-être d'éclairer, sinon, de résoudre.

En poussant malgré tout la réflexion plus loin, il importe de se demander ce qui explique le passage d'une approche plus centrée sur les attitudes et les techniques pédagogiques à une autre qui donne une plus large part à la mise sur pied de structures vouées au changement, la modification des rôles, etc. Nous ferons appel à deux types d'explication.

Un tel passage peut dériver purement de la logique interne de la stratégie d'ensemble SEMEA, dont le but ultime est l'instauration de la pédagogie active dans les écoles élémentaires du Québec. Il va de soi qu'on a tendance à compléter l'évaluation d'un premier type d'opérations, par des opérations d'un autre type, de sorte que l'ensemble de la stratégie se rapproche de ses objectifs. Suite au déclenchement, composante de la stratégie qui met l'accent sur la modification des attitudes et l'apprentissage des nouvelles techniques pédagogiques, l'agent de changement a identifié des difficultés et des résistances de l'ordre des rapports structuraux à l'intérieur du système. Qu'il se soit ensuite adressé plus nettement à des acteurs comme les principaux d'écoles et les directeurs généraux et qu'il ait modifié sa vision de la réalité du système scolaire, voilà qui est normal et logique. C'est peut-être suffisant pour expliquer que les opérations ultérieures aient accordé plus de poids aux aspects structuraux du système scolaire.

Au fond, l'intérêt pour les structures provient autant de la volonté d'implanter vraiment les changements déclenchés en un premier temps que des mutations profondes de la philosophie de l'agent en matière de changement social. Il n'en reste pas moins que cette philosophie s'est amplement modifiée. On a évoqué, il y a un instant, comment s'est effectué le passage d'une idéologie centrée sur l'individu à une idéologie plus centrée sur l'organisation scolaire. Ceci tient probablement au fait que l'agent de changement a considérablement différencié ses modèles de perception du système social et de sa propre action au service de ce système. La majorité des membres de la Mission des Projets Expérimentaux étaient, au départ, des enseignants dont la vue sur le système scolaire était limitée aux relations de travail en classe ou, au plus, à la vie d'une école. Plusieurs d'entre eux entretenaient avec le symbole de l'autorité qu'est le principal d'école un rapport plutôt con-

flictuel. Progressivement, au contact des différentes catégories du système et grâce à un poste d'observation beaucoup plus élevé (le ministère de l'Éducation lui-même), ils ont modifié leur vision du système d'enseignement. Rapidement, ils ont saisi celui-ci dans toute sa complexité, et ils ont élargi le point de référence par rapport auquel ils allaient engager de nouvelles stratégies. La modification de la stratégie est donc en partie causée par des changements intervenus dans la perception de l'agent, changements déclenchés dans et par les actions qu'il a menées dans le système et par la découverte de la complexité de ce système.

Si la logique interne du développement de la Mission des Projets Expérimentaux est un facteur de transformation de la stratégie, le climat ambiant et les courants de pensée actuels dans le domaine du changement planifié ont également évolué dans le sens d'une plus grande préoccupation pour les structures sociales. Dans la littérature sur le changement planifié, des contributions de plus en plus nombreuses mettent l'accent sur l'importance des conditionnements proprement sociologiques de moyens comme la formation en relations humaines. Les membres de l'Institut de Formation par le Groupe, principaux consultants de la Mission des Projets Expérimentaux depuis 5 ans, ont eux-mêmes connu une évolution qui les a menés d'une approche centrée sur l'individu où ils se définissaient comme des formateurs et des personnes de ressources au niveau de l'aide individuelle, à un style de travail qui ménage une large place à l'intervention psycho-sociologique et à des modèles théoriques beaucoup plus complexes intégrant à la fois les caractéristiques de l'individu à celles du système social.

Le rapprochement que la Mission des Projets Expérimentaux a effectué par rapport aux structures de l'organisation scolaire signifie une profonde modification des relations entre l'agent de changement et le pouvoir. On se rappellera qu'au début, SEMEA se voulait une entreprise plutôt marginale ; on demandait aux personnes ayant juridiction sur les écoles élémentaires de mettre leur pouvoir entre parenthèses et de laisser se dérouler l'opération SEMEA, dont le dynamisme devait transformer la mentalité des enseignants de l'élémentaire. Afin de diminuer le risque de « bureaucratisation » du renouveau pédagogique, SEMEA plaçait un certain nombre d'interlocuteurs importants de la situation scolaire à l'élémentaire dans un rôle de commanditaires. Les commissions scolaires, les directions générales des études et jusqu'à un certain point, les principaux d'écoles, ont longtemps été confinés à ce rôle passif de commanditaires qui devaient sanctionner la participation d'une région scolaire au projet et assumer en partie le coût du stage de base, du stage d'été et des expériences pédagogiques subséquentes. En deux étapes successives, on se souvient aussi que le statut de commanditaire des directeurs généraux et des principaux a été passablement revisé. Ils sont d'abord devenus des « éduqués » que la Mission des Projets Expérimentaux a tenté de sensibiliser à un certain nombre de valeurs concernant l'exercice de leur rôle, particulièrement sous ses aspects de contrôle et d'autorité. Ensuite, ces mêmes personnes ont été associées aux projets comme agents de changement, au même titre que les enseignants-stagiaires. Dans le projet SEMEA-suite, le rôle du directeur général est défini égalitairement par rapport aux membres d'une équipe composée d'anciens stagiaires (certains enseignants, d'autres principaux d'écoles).

Si, dans le cadre de référence de l'agent de changement, directeurs généraux et principaux ont changé de rôle dans l'ensemble de la stratégie, la M.P.E. a également modifié son approche sur le plan des suites à apporter à ses interventions.

Alors qu'en un premier temps, la stratégie s'en remettait surtout à l'initiative personnelle des ex-stagiaires pour assurer la poursuite des activités SEMEA dans la région ou dans l'école, elle suscite maintenant la création de mécanismes structurés orientés vers le changement. Un de ces mécanismes prend actuellement la forme d'une équipe démocratique où la personne qui détient le pouvoir accepte de le partager avec plusieurs agents de changement. Le volontariat des premières années est remplacé petit à petit par une sorte de reconnaissance statutaire qui implique un rapprochement de la hiérarchie formelle de l'organisation scolaire. Ce changement d'attitude de la Mission des Projets Expérimentaux face au pouvoir s'exprime bien dans la relation très particulière que la M.P.E. a entretenue avec les directeurs généraux ; au début, la relation était teintée de méfiance et de compétition voilées, ne serait-ce que parce que la M.P.E. juxtaposait un pouvoir de référence à côté du pouvoir formel du directeur général qui en était bien sûr inquiété.

Après cette phase de compétition voilée, la relation passe par une phase de marchandage où, en échange de services de formation, les D.G.E. parviennent à collaborer aux initiatives de la M.P.E. On débouche enfin sur une franche collaboration, surtout dans le projet SEMEA-suite, où bon nombre de directeurs généraux accordent beaucoup d'importance à leur participation à ce projet de la M.P.E.

On peut se demander ce qu'implique ce rapprochement entre l'agent de changement et le pouvoir, surtout qu'au début, SEMEA était essentiellement une initiative libertaire et marginale.

Laquelle des deux voies d'évolution s'imposera ? Le rapprochement de la structure bureaucratique et des acteurs qui détiennent du pouvoir laisse à penser que SEMEA s'intégrera davantage au système, tout en restant fidèle à son souci de la liberté individuelle. Une intégration plus poussée au système peut aussi faire disparaître progressivement les caractéristiques de volontariat et d'adhésion libre du projet SEMEA pour les remplacer par des mécanismes de contrôle coercitif traditionnels. Dans le second cas, il faudrait alors parler de récupération. Il existe et continuera d'exister une sorte de tension entre les implications profondes du projet SEMEA et certains traits du style bureaucratique traditionnel. Les caractéristiques démocratiques de SEMEA pourraient transformer la bureaucratie scolaire, mais SEMEA pourrait bien, sans trop s'en rendre compte, perdre ses orientations démocratiques et coopératives au contact de la bureaucratie.

Le rapprochement entre les agents de changement du projet SEMEA et les officiers de la bureaucratie scolaire peut s'expliquer de plusieurs façons. D'abord, les animateurs pédagogiques formés dans le projet SEMEA voyaient souvent leurs initiatives contrées par des oppositions plus ou moins directes de la part des principaux ou de la direction générale des écoles. Plus souvent encore, les initiatives de ces derniers entraient en contradiction pratique avec les projets de changement issus de la participation au projet SEMEA d'un certain nombre d'enseignants.

D'autres facteurs de rapprochement sont liés à la situation professionnelle des principaux et des directeurs généraux et valent d'être mentionnés. Ceux-ci se trouvaient dans une situation très anomique depuis quatre ou cinq ans. Conscients des attentes de l'opinion publique à l'endroit de l'école élémentaire, ils se percevaient comme devant jouer un rôle important au niveau du changement pédagogique. Cependant, ils se sentaient inexpérimentés face aux méthodes actives et, participant à l'incertitude générale des orientations pédagogi-

ques, hésitaient à entreprendre quoi que ce soit en matière de réforme pédagogique proprement dite. SEMEA leur semblait peut-être une initiative prometteuse à laquelle il fallait d'une façon ou de l'autre s'associer. Peut-être s'agissait-il d'une sorte de planche de salut pour des principaux d'écoles et des directeurs généraux relativement démunis devant les implications les plus importantes de leur tâche, c'est-à-dire, la pédagogie et les méthodes d'enseignement.

Il faut également mentionner deux autres facteurs qui concernent des caractéristiques des directeurs généraux et des principaux d'écoles : d'abord, le rajeunissement dans la population des directeurs généraux des études dont plusieurs n'étaient plus de la première génération d'anciens inspecteurs d'écoles. Une proportion croissante d'entre eux étaient académiquement mieux formés, plus jeunes, plus ouverts au changement, plus dynamiques, plus modernes et plus ambitieux d'imprimer leur marque. Un phénomène analogue de rajeunissement se rencontre aussi chez les principaux d'écoles. De plus, les valeurs sur lesquelles les uns et les autres s'appuyaient dans l'exercice de leur rôle s'étaient considérablement modifiées : on ne pouvait plus administrer une région scolaire ou une école en faisant abstraction des campagnes d'opinion en faveur de la réforme scolaire du rapport Parent et du Règlement numéro 1. Ces événements, d'un passé encore très récent, avaient néanmoins profondément marqué le monde de l'enseignement, tant au niveau des valeurs que des façons d'agir.

Si plusieurs officiers du système scolaire étaient authentiquement à l'affût d'occasions de concrétiser leurs idéaux de réforme, d'autres cependant jouaient le jeu et faisaient semblant d'être ouverts au changement. Un grand nombre d'individus dans l'enseignement élémentaire tenaient le langage du renouveau et des méthodes actives en n'en connaissant que le vocabulaire et la théorie. SEMEA leur offrit la possibilité de vérifier si leurs théories épousaient la réalité.

Finalement, la clarification progressive du statut même de l'agence SEMEA à l'intérieur du ministère de l'Éducation a aussi contribué à rapprocher la M.P.E. de ceux qui détiennent le pouvoir au niveau régional.

Au début, l'équipe SEMEA devait travailler, pendant une année, à l'implantation d'un certain nombre d'écoles-pilotes ; chaque année, son mandat a été renouvelé. Récemment, il a été convenu de donner à la M.P.E. la forme moins transitoire d'une agence de développement pédagogique intégrée au ministère de l'Éducation, vraisemblablement rattachée à la Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire (DI.G.E.E.S.). Plus consciente de son statut à l'intérieur du ministère et de son influence sur le système d'enseignement élémentaire, la Mission des Projets Expérimentaux ne s'est plus adressée aux directeurs généraux comme à des personnes dont elle attendait l'attention complaisante qu'on accorde à des jeunes enthousiastes et prometteurs. La Mission des Projets Expérimentaux s'est de plus en plus présentée aux directeurs généraux avec l'assurance de quelqu'un qui, en peu de temps, a fait ses preuves. Cette égalisation des statuts a contribué à clarifier les rapports et à faciliter le remplacement de la compétition voilée évoquée plus haut par une franche collaboration.

En même temps que l'approche inhérente à la stratégie, c'est sa forme elle-même qui s'est modifiée. Alors que la priorité était accordée d'abord à la diffusion de contenus pédagogiques (attitudes et techniques), on est passé vers une forme d'action centrée sur le développement d'agences régionales de changement et la formation d'agents

capables d'en prendre charge. La diffusion d'informations et de valeurs en matière de pédagogie a cédé la place à l'élaboration de cadres d'action directe.

Ce passage de la diffusion de contenus pédagogiques immédiatement utilisables dans les classes à la mise en place d'un réseau d'agents de changement dont le travail est axé sur des cadres d'action formels signifie aussi que la problématique sur laquelle travaillait la M.P.E. devient plus abstraite et que la stratégie s'adresse à des niveaux plus macroscopiques du système d'enseignement élémentaire.

La stratégie s'est donc modifiée dans le sens d'une structuration accrue. Mais la mise en place de cadres formels d'action (des contenants), qui ne préjugent en rien des initiatives locales (les contenus), risque de jouer en porte-à-faux si la Mission ne se soucie pas d'influencer la conduite individuelle des professeurs dans chacune des classes élémentaires. L'alternative est la suivante : ou la Mission des Projets Expérimentaux est en train de se donner des canalisations solides et bien intégrées pour rejoindre de façon plus continue et durable les enseignants eux-mêmes, et l'attention accordée aux véhicules (contenants) ne distraira pas l'agent de changement du volume et de la qualité de l'information pédagogique (le contenu) à fournir aux enseignants ; ou encore, la centration sur la canalisation et sur l'organisation d'un réseau se fera aux dépens de la pédagogie et de la vie concrète des maîtres dans les classes. On aurait alors assisté à la mise en place d'un pipe-line sans pétrole.

On peut se demander pourquoi la M.P.E. accorde autant d'importance à la mise en place d'un réseau d'équipes régionales devant agir comme intermédiaires entre les écoles de chacune des régions et l'agence centrale elle-même. Encore là, c'est la logique interne du développement même de la Mission des Projets Expérimentaux et de son action dans le milieu qui fournit la réponse. Les tentatives d'implantation faites depuis l'agence centrale jusqu'à chacune des écoles-pilotes ont constitué une sorte d'échec, d'une part, parce que la Mission ne pouvait passer que très rarement dans chacune des écoles et, d'autre part, parce que les bénéfices sur le plan de l'implantation des changements étaient disproportionnés par rapport à la dépense d'énergie exigée par ce type d'encadrement. Parallèlement, se constituait un *environnement créé* composé d'ex-stagiaires déterminés positivement face au changement pédagogique et désireux de jouer un rôle actif dans la réforme scolaire. Au surplus un nombre croissant d'officiers de la bureaucratie scolaire comprenaient de mieux en mieux les implications de SEMEA et étaient prêts à s'y engager. Ces personnes réclamaient des services, voulaient qu'on encadre leur action, et demandaient en quelque sorte qu'on ne les laisse pas tomber une fois soulevés certains espoirs. En même temps, se posait le problème de la profondeur atteinte par SEMEA dans les régions. Qu'il y ait une école-pilote dans une région qui en compte 12 ou 15, que 7 ou 8 personnes aient participé à un stage d'été, ne permet pas de conclure que les objectifs de SEMEA ont été atteints en profondeur. C'est en mettant en relation la difficulté d'encadrer des initiatives locales depuis une agence centrale, le constat de la pénétration relativement peu profonde de SEMEA dans les régions, et l'existence d'une main-d'œuvre régionale prête à travailler, que s'est élaborée l'idée de la régionalisation de SEMEA. En créant les équipes régionales SEMEA-suite, la M.P.E. contribue à ce que les initiatives locales de changement pédagogique soient encadrées de plus près au niveau d'une base d'opération régionale. Elle permet aussi que les besoins régionaux soient plus convenablement et plus facilement satisfaits qu'à

partir d'initiatives provinciales qui ont la généralité et l'uniformité nécessitées par l'envergure même des opérations. Par contre, la régionalisation est une phase critique dont l'issue est incertaine. Une prise de contact rapide avec les projets élaborés pour les premières équipes SEMEA-suite ne manque pas d'inquiéter l'observateur. La M.P.E. devra être très vigilante au cours des prochains mois pour que la stratégie de régionalisation ne tourne pas court et ne perde pas contact avec la réalité.

B) D'une stratégie unique à une stratégie d'ensemble

Au cours de son évolution, la stratégie SEMEA est passée d'une forme simple et unique à ce qu'on peut appeler une « stratégie d'ensemble ». Au début, on se préoccupait surtout de la transformation des attitudes des enseignants dans la classe et des techniques pédagogiques ; les autres aspects n'avaient alors qu'un statut instrumental. De plus en plus, le système a été perçu comme un ensemble complexe et multidimensionnel auquel il fallait s'adresser en tenant compte d'un grand nombre d'aspects à la fois. À l'origine, SEMEA pénétrait dans le système par un seul point d'entrée, le groupe de soixante stagiaires-enseignants, auxquels on a demandé de tenir un stage d'été pour quinze de leurs collègues. SEMEA aurait pu répéter à l'infini cette seule stratégie simple. Le réservoir d'enseignants à recycler était suffisamment grand pour assurer la longévité d'une agence comme SEMEA. Par contre, la préoccupation de l'implantation et l'esprit critique dont ont fait preuve les responsables du projet ont permis l'émergence de multiples stratégies complémentaires. En 1967-68, plusieurs points d'entrée nouveaux sont exploités. La Mission des Projets Expérimentaux se rend directement dans les écoles-pilotes ; un stage pour les principaux est organisé et on se préoccupe des formateurs de maîtres pour lesquels on organise aussi un stage. Plus tard, un nouveau point d'entrée vient s'ajouter avec les stages pour directeurs généraux des études. C'est la phase de la diversification de la stratégie. On essaie de créer plusieurs points d'entrée différents et de faire bouger le système par plusieurs leviers à la fois.

Les initiatives de SEMEA sur ces multiples fronts ne seront pas, au début, vraiment coordonnées entre elles. Il faudra attendre 1969 pour qu'apparaisse une stratégie intégrée où les divers points d'entrée seront utilisés les uns par rapport aux autres à l'intérieur d'un cadre d'action unique. Ce passage du simple au complexe, de l'unique au multiple, du juxtaposé à l'intégré, s'accompagnera aussi d'une intégration accrue de la perspective temporelle de la Mission des Projets Expérimentaux. L'étendue temporelle dont l'agent de changement est conscient s'élargit beaucoup. L'analyse a révélé par exemple que la Mission des Projets Expérimentaux était maintenant consciente du court terme, du moyen terme et du long terme dans l'élaboration de ses projets. Un autre aspect témoigne de l'intégration accrue de la perspective temporelle : l'attention apportée aux anciens stagiaires. Une fois terminée la relation entre la M.P.E. et un stagiaire au cours d'une opération, le travail de la M.P.E. auprès de ce stagiaire et le rôle actif que celui-ci peut jouer dans sa région sont loin d'être terminés. Cette préoccupation des anciens stagiaires s'est concrétisée dans l'organisation des stages de perfectionnement et dans la mise sur pied d'agences régionales autour du directeur général des études.

Pourquoi cette complexité accrue de la stratégie et comment passe-t-on d'une stratégie simple et unique à une stratégie d'ensemble, ample et complexe ?

Il ne faut pas oublier que SEMEA, à l'origine,

n'était qu'un projet de très courte durée. En principe, il ne devait durer que deux mois, le temps du stage de base, les stages d'été échappant à son contrôle. Par la création de l'équipe volante, destinée à l'encadrement des stages d'été et des écoles-pilotes, le projet devient une sorte d'instrument temporaire qui se verra confier de nouvelles tâches, le stage pour les principaux d'écoles et le stage pour les professeurs d'école normale. L'équipe volante demeure rattachée au Service des Publications du ministère et son avenir est très incertain. Progressivement, le projet SEMEA se transformera en une « institution » temporaire, la Mission des Projets Expérimentaux, qui s'articulera davantage aux rouages internes du ministère de l'Éducation pour éventuellement devenir une agence permanente de développement pédagogique. La complexité accrue de la stratégie et son ampleur sont en quelque sorte le reflet de la consolidation progressive du statut de la M.P.E. à l'intérieur du ministère.

Un autre facteur explique sans doute le passage d'une stratégie simple de courte durée à une stratégie d'ensemble de longue haleine. Les agents de changement reçoivent un « feedback » continuel sur leurs premières opérations et réfléchissent à partir de ce « feedback » sur l'importance des investissements effectués par rapport à l'atteinte des buts poursuivis. Cette réflexion leur fait découvrir de nouvelles dimensions du système et identifier de nouveaux acteurs dont le rôle peut être pertinent à la poursuite des objectifs ultimes de SEMEA. De nouvelles cibles se dessinent vers lesquelles il est tentant d'engager de nouvelles stratégies, d'où la multiplicité des opérations. Chemin faisant, cette même multiplicité déclenche des réflexions qui conduisent progressivement à l'intégration des diverses opérations.

Ce passage du simple au multiple, puis à l'intégré, ressemble fort aux diverses phases que connaît toute forme de développement psychologique et en particulier le développement cognitif. Dans les termes d'un LEWIN ou d'un GOLDSTEIN, l'individu humain, dans son développement cognitif, passe d'une phase de globalisation à une phase de différenciation qui est enfin couronnée par une phase d'intégration. Le parallèle est frappant si l'on considère que SEMEA a d'abord tenté d'apporter une réponse *globale* au problème de la réforme de l'enseignement élémentaire. Il s'agissait quand même d'une réponse un peu trop simple ; utilisant au maximum ses contacts avec le milieu, l'agent de changement a différencié sa vision du système et conséquemment, les actions entreprises pour le modifier. Ce n'est qu'en un troisième temps que l'agent de changement parvient à réintégrer, en un tout complexe et relativement harmonieux, les diverses opérations nées de son analyse plus poussée du terrain sur lequel il devait agir.

Il ne faut pas oublier, à travers l'étude de ce développement, le rôle extrêmement important tenu par les objectifs ultimes eux-mêmes. La stratégie s'est développée, puis diversifiée et enfin, intégrée parce que les agents de changement ont conservé une adhésion profonde à leurs objectifs à long terme et parce qu'ils n'ont pas été complaisants face à leurs réussites antérieures. Ils ont été capables d'auto-critique et de remise en question, à partir d'une évaluation dont l'objectif ultime a fourni les critères. Si l'on est passé d'une phase de globalisation à une autre de différenciation accrue, c'est qu'on a pu se rendre compte des limites de la formule du stage de base. Si l'on réussit à retrouver, à travers l'accumulation des actions apparemment disparates, un certain nombre de lignes directrices qui ont permis l'émergence d'une perception intégrée de la stratégie, c'est également parce qu'on est resté alerte et critique devant chacune des composantes de la stratégie considérées isolément et qu'on a pu per-

cevoir les effets d'interactions entre chacune des cibles visées par ces stratégies particulières. L'émergence d'une stratégie intégrée résulte aussi du fait que l'agent est resté continuellement conscient de l'ampleur de son environnement théorique. Il a su se dégager des stages déjà faits, des stagiaires contactés et des « séméistes » pour garder à l'esprit le peu de profondeur de la pénétration de SEMEA dans les régions de même que son inexistence dans un grand nombre de régions. Le point tournant « régionalisation » pourrait entraîner le second souffle de SEMEA et l'accélération de la conquête progressive de l'environnement théorique, c'est-à-dire, l'ensemble des écoles élémentaires du Québec.

Cette perception de l'environnement théorique s'accompagne de toute nécessité d'une modification de la perspective de temps ; on engage des actions par rapport à un environnement très grand uniquement si l'on sait qu'on peut compter sur beaucoup de temps. Si la M.P.E. peut acquérir un statut plus durable à l'intérieur du ministère, elle adoptera une vision plus prospective de la situation, et corollairement, pourra élaborer des projets de beaucoup plus longue haleine.

C) Les transformations méthodologiques au sein de la stratégie

Les méthodes de changement planifié employées par la M.P.E. se sont modifiées au cours des cinq années d'existence du projet. À l'origine, le stage en îlot culturel était un moyen privilégié qui réunissait, pendant un long moment (six à sept semaines, souvent plus), soixante stagiaires. Le climat du stage, l'attitude des animateurs, l'ensemble des situations conçues pour favoriser l'apprentissage, tout contribuait à un « dégel » plus ou moins marqué de certaines attitudes des stagiaires, et à l'initiation à plusieurs nouvelles techniques pédagogiques.

L'agent de changement s'en remettait à ce groupe de stagiaires de base pour la suite des événements. Ceux-ci avaient toute liberté en ce qui regarde le stage d'été et l'expérimentation des nouvelles méthodes d'enseignement dans l'école-pilote ; si bien qu'on peut parler alors d'une approche reposant sur l'apprentissage en îlot culturel et le transfert de cet apprentissage dans la situation réelle. L'implantation devenait synonyme de transfert d'apprentissage, transfert dont le rythme et l'ampleur étaient laissés à la discrétion des participants.

Progressivement, la Missions des Projets Expérimentaux s'est intéressée au problème de l'implantation. Elle a tenté des expériences de « follow-up » et de support. Elle a réorganisé les cycles de formation de façon à permettre un « test de réalité » entre deux phases du stage. Elle s'est finalement préoccupée des relations entre les animateurs et d'autres membres importants de la bureaucratie scolaire, les principaux et les directeurs généraux. Au cours des deux premières années, l'apprentissage fait par des individus dans une situation privilégiée reste la pierre angulaire de toute la stratégie et le moteur du mouvement de renouveau. Ce n'est qu'avec le projet REPERES que le foyer d'attention se déplacera du vécu immédiat dans un stage en îlot culturel vers des actions à conduire dans le milieu lui-même.

Le projet REPERES constitue la première expérimentation d'une nouvelle approche qu'on pourrait appeler « l'approche par les cadres d'action directe ». C'est la grande mutation qu'a connue la stratégie au plan des méthodes de planification du changement. Au début, on visait à transformer les attitudes des individus en escomptant le transfert dans la situation réelle ; la deuxième méthode de changement planifié vise avant tout l'action directe sur le système en invitant les acteurs à

participer à un projet d'action. La Mission des Projets Expérimentaux offre les cadres formels de ce projet de même que les mécanismes de coordination, d'animation et de formation. La formation est ordonnée à l'action elle-même ; les contenus concrets des projets sont formulés par les participants. On passe donc de l'îlot culturel au cadre d'action directe. L'utilisation du cadre d'action comme instrument majeur amène l'agent de changement à pénétrer plus loin dans le système. Point d'entrée et cible visés sont plus rapprochés dans le deuxième type de stratégie que dans le premier. Le rapport entretenu par l'agent de changement avec la situation concrète qu'il veut modifier est beaucoup plus structuré. L'agent a d'abord invité les acteurs à s'associer à une action dont il a prévu les grandes lignes plutôt que de leur offrir de l'information et une sensibilisation à de nouvelles valeurs qu'ils peuvent ou non transférer dans leur situation réelle. L'accent est donc mis sur la réalité concrète du système d'éducation et l'agent suit de beaucoup plus près l'action de ses multiplicateurs sur ce système. D'ailleurs, l'emploi du temps à l'intérieur des divers projets témoigne de cette proximité accrue de la réalité du système. Alors que jadis, on passait beaucoup de temps d'affilée (période continue) en îlot culturel en vue d'apprentissages surtout individuels, maintenant, le temps consacré aux stages est partagé en tronçons étendus sur une longue période et mis au service de l'action au fur et à mesure de son déroulement. Le temps est employé à des fins de préparation immédiate et d'évaluation de l'action plutôt que de sensibilisation à des valeurs ou d'apprentissages de techniques pédagogiques dont l'utilisation dans la réalité quotidienne est laissée au hasard des bonnes volontés.

Ces transformations méthodologiques ont exigé de la part de l'agent de changement qu'il reste très sensible aux suites de son action et qu'il ne confonde pas l'effervescence des fins de stage et le transfert réel dans la situation, ni le progrès individuel en situation privilégiée et la possibilité réelle pour les stagiaires de retour dans le système de modifier leur comportement en profondeur et de façon durable. Cette séparation perceptuelle entre le déclenchement et l'implantation a permis à la Mission des Projets Expérimentaux d'aller au-delà des stages et des succès souvent spectaculaires qu'ils permettent. L'agent de changement aurait fort bien pu se réjouir de ses succès comme animateur de stage et inventer un certain nombre d'alibis pour justifier le caractère fragile du transfert d'apprentissage effectué par les enseignants dans le système réel et dans la vie de tous les jours. À la place, il a choisi la voie plus réaliste, plus exigeante, de la remise en question et du changement au niveau des méthodes de planification du changement.

L'agent de changement n'a pas confondu les moyens et les fins. Il n'a pas sacrifié l'atteinte véritable des objectifs, la transformation réelle des écoles élémentaires du système aux attraits d'une méthodologie qu'il maîtrisait de mieux en mieux, le stage prolongé en îlot culturel. Il n'a pas pour autant répudié le stage. Il en a fait un emploi plus parcimonieux. Les stages sont de durée plus brève, les apprentissages davantage axés sur un travail à effectuer dans le système. S'il devait contribuer de nouveau au déclenchement d'un changement pédagogique, l'agent aurait probablement encore recours à la méthode des stages ; mais il le ferait probablement en tenant compte davantage de la problématique de l'implantation, des suites des stages, et en gardant à l'esprit les autres facteurs qui caractérisent le système visé par le stage de changement planifié. Il y a donc eu une sorte d'inversion dans les termes ; au début, l'attention était surtout sur la formation, et l'action réelle dans le système demeurait suspendue à l'incertitude du

« transfert ». Actuellement, l'agent axe son attention sur l'action concrète dans le système ; la formation, davantage entrevue comme un besoin logique de l'action entreprise, est menée dans une atmosphère privilégiée où ceux qui agissent sont guidés par des consultants expérimentés. En un premier temps, on formait, avec l'espoir que des actions naissent de cette formation ; maintenant, on invite les acteurs à agir dans le système en encadrant leur projet d'action et en souhaitant qu'ils en tirent le maximum de bénéfice, en se perfectionnant à partir de l'action. Cette insistance sur l'action directe plutôt que sur la formation est sûrement liée au rapprochement entre l'agent de changement et les structures du système (donc, du pouvoir). Elle est liée aussi au fait qu'il se sent capable dorénavant d'influencer directement le cours des événements et de déclencher des projets moins axés sur l'exploration et situés au-delà du premier éveil et de la première sensibilisation à de nouvelles valeurs.

D) Quelques questions pratiques posées par l'avenir de SEMEA

Au terme de cette longue recherche, il est bien tentant d'essayer d'entrevoir dans quelle direction précise l'avenir de SEMEA POURRAIT s'élaborer. Maintenant qu'il est acquis que la Mission des Projets Expérimentaux survivra et qu'elle deviendra une sorte d'agence de développement pédagogique au niveau du système d'éducation susceptible d'animer le travail d'agences analogues situées dans un grand nombre de régions scolaires, il devient plus facile d'entrevoir pour SEMEA et ses suites une vision prospective, tenant compte de laps de temps plus considérables.

Un certain nombre de questions pratiques se posent à l'observateur qui essaie de prévoir dans quelle direction SEMEA pourrait s'orienter.

La première pourrait se formuler comme suit : « Quelles suites auront les nouvelles relations de SEMEA avec le pouvoir formel à l'intérieur du système d'éducation ? » Il faudra que SEMEA soit vigilant et entretienne des relations de travail fréquentes pour éviter que les contenus mis à la mode par son action ne soient véhiculés à travers les anciens canaux et à partir des anciens postulats régissant l'administration du changement dans le milieu de l'éducation. Il se pourrait bien qu'on serve la pédagogie SEMEA à l'ancienne.

La Mission des Projets Expérimentaux devra rester très consciente du danger de récupération qui accompagnera sa collaboration avec les structures établies. Elle devra soigner beaucoup ses relations avec les directeurs généraux des études et les commissaires d'écoles, mais aussi avec les principaux d'écoles, pour continuer son double travail de modification de la bureaucratie scolaire, ainsi que de démocratisation et d'ouverture au changement des principaux gestionnaires de cette bureaucratie. Les équipes SEMEA-suite pourraient très bien devenir un paravent qui masquerait des manœuvres de freinage ou de généralisation trop rapide de certaines orientations pédagogiques. Faire des équipes SEMEA-suite la préfiguration d'un nouveau style de rapport à l'intérieur du système scolaire et le lieu où se déploie une stratégie véritablement démocratique de changement planifié, voilà sûrement un défi que la Mission des Projets Expérimentaux devra s'acharner à relever pour les prochaines années.

La tentation sera forte maintenant que SEMEA s'est donné des têtes de pont dans un grand nombre de régions et qu'il a touché plus des deux tiers des commissions scolaires, de se replier sur cette espèce d'« establishment » de la réforme pédagogique à l'élémentaire. La M.P.E. devra éviter d'entretenir avec ses interlocuteurs coutumiers un dialogue en vase clos où des stages de perfectionnement s'ajoutent les uns aux autres, où les animateurs deviennent de plus en plus instrumentés, sans que pour autant la conduite réelle de tous les enseignants de l'élémentaire au Québec ne constitue l'objectif vraiment poursuivi. Le réseau des équipes SEMEA-suite, en s'institutionnalisant, risque de freiner considérablement l'élan conquérant de SEMEA, ce qui condamnerait à l'oubli, par la dimension de la profondeur, l'ensemble des écoles à l'intérieur des diverses régions qui n'auraient pas encore été touchées par SEMEA, ou qui n'ont pas encore leur équipe SEMEA-suite. Le dilemme décrit par SELZNICK entre les exigences fonctionnelles d'un appareil et les finalités d'une organisation ne manquera pas d'apparaître. Cet appareil secrétera un grand nombre de besoins ; beaucoup d'enseignants voudront devenir des animateurs. Ils y verront sans doute un canal de promotion vertical intéressant, une alternative peut-être beaucoup plus attrayante encore que la direction d'école ou l'ad-

ministration scolaire comme telle, d'autant plus que l'idéologie de l'animation balaye le Québec depuis environ une décennie. D'où la très grande tentation de créer un milieu clos de la réforme pédagogique à l'élémentaire et de l'animation pédagogique, où les divers interlocuteurs se renvoient la balle, souvent au détriment de la base du système, des écoles et des enseignants, et à l'extrême des élèves eux-mêmes. Il va falloir beaucoup de courage, une vision très claire des priorités et des tâches à accomplir pour que la Mission des Projets Expérimentaux et ses associés au plan régional n'oublient pas que la réforme scolaire est encore dans l'œuf ; en effet, les enseignants sont, pour la plupart, très loin d'une approche pédagogique véritablement nouvelle, très ambivalents et très menacés par le changement ; de plus, la tenue sporadique de stages qui versent beaucoup plus dans le développement d'un groupe cohésif pour consommation immédiate que dans l'élaboration de plans d'actions réalistes ne suffira pas à faire une transformation en profondeur. Comme tout mouvement ou toute agence qui s'adresse à un environnement théorique de très grande dimension pour y instaurer des changements, la Mission des Projets Expérimentaux et ses agences satellites au plan régional vont sûrement rencontrer, tout au cours de leur développement, le dilemme de la profondeur et de la superficie. Est-il préférable de travailler en profondeur avec peu d'enseignants, peu de régions, peu d'écoles, pour instaurer des changements bien intégrés, amples, durables ? Ou bien faut-il ensemencer le plus rapidement possible l'ensemble du territoire, toutes les écoles élémentaires de la province de Québec ? L'investissement des énergies dans une direction plutôt que dans l'autre va poser pour les prochaines années de graves problèmes d'élaboration de priorités. Il n'y a évidemment pas de réponse théorique à ce problème. On ne peut pas dire qu'en soi, il faille d'abord consolider, approfondir les positions acquises dans diverses régions plutôt que de faire la conquête des régions qui n'ont pas encore été touchées. Puisque SEMEA est défini par un environnement théorique qui coïncide avec l'ensemble des écoles élémentaires du Québec, tant que tout ce territoire n'aura pas été couvert en profondeur, tant que chaque enseignant ne sera pas lui-même en mouvement dans la réforme de son enseignement, dans l'esprit des méthodes actives, SEMEA garde sa raison d'être. Peut-être peut-on suggérer que la meilleure voie serait celle qui évite deux positions extrêmes : sombrer dans l'élitisme en cultivant à fond une clique d'enseignants ou quelques régions privilégiées, mais aussi dans l'autre erreur systématique, qui consisterait à donner très peu à tout le monde par des moyens de diffusion superficielle.

L'aspect des contenus pédagogiques devrait, dans les futures opérations SEMEA, retenir l'attention particulière de la M.P.E. En effet, il serait dommage que le réseau de véhicules bien rodés, comme SEMEA-suite, ne serve qu'à dispenser des informations routinières et désuètes, si la M.P.E. ne se soucie pas de redonner, dans le cadre de ses opérations, une certaine impulsion à l'expérimentation pédagogique. Il faudrait que le réseau des équipes SEMEA-suite, ainsi que toutes les autres écoles atteintes autrement par la M.P.E., soient mises en contact avec les courants les plus vivants de la pédagogie moderne, et que les animateurs des agences régionales mettent l'accent sur le travail concret des enseignants dans leur classe et dans leur école. Donc, il va falloir revitaliser très bientôt le mordant pédagogique de SEMEA.

Un autre problème se profile dans l'avenir immédiat et lointain de SEMEA, et c'est celui des relations entre les nouvelles agences régionales et la Mission des Projets Expérimentaux. Ces agences régionales sont, pour le moment, des systèmes

temporaires mandatés pour l'accomplissement d'un seul projet. De part et d'autre, dans plusieurs régions, comme à la Mission des Projets Expérimentaux, on entretient l'arrière-pensée que ce système temporaire, les équipes SEMEA-suite, devrait, en quelque sorte, s'institutionnaliser et devenir une sorte d'agence de développement pédagogique régionale sous la gouverne immédiate de l'agent de changement no 1 du système d'enseignement à l'élémentaire, le directeur général des études. Quel type de lien la Mission des Projets Expérimentaux et ses équipes régionales vont-elles entretenir ? Quelle sera la marge d'autonomie des équipes régionales ? Quel type de service la Mission des Projets Expérimentaux pourra-t-elle leur offrir ? Quel type d'influence la M.P.E. pourra-t-elle continuer d'exercer auprès des directeurs généraux des études lorsque ceux-ci se seront entourés d'une équipe et auront modifié leur approche de la gestion pédagogique de leur région ? Autant de questions qui pourraient également connaître des réponses à caractère extrême, qu'il faudrait éviter. Le danger serait que les équipes régionales ne soient que des succursales de la M.P.E., privées d'autonomie, ce qui reviendrait subtilement à reconstituer un système très centralisé et très bureaucratique.

La M.P.E. devra par contre envisager aussi de rester en relation et d'encadrer, le temps nécessaire, les agences régionales, de manière à ce qu'elles puissent gagner leur autonomie et devenir capables d'interpréter pour des conjonctures régionales, les objectifs ultimes de SEMEA.

La Mission des Projets Expérimentaux devra répondre à l'autre question : que préfigure sa participation à l'élaboration du régime pédagogique de l'élémentaire de la Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire du ministère de l'Éducation ? Jusqu'à maintenant, la Mission des Projets Expérimentaux a travaillé aux changements et aux développements pédagogiques à l'intérieur de cadres législatifs ou réglementaires établis par le ministère de l'Éducation ; mais, en aucun cas, l'équipe SEMEA n'avait participé à l'élaboration de règles ou de directives relatives à l'organisation pédagogique. Il est possible que la Mission soit d'ici peu placée face à un dilemme de taille : après avoir élaboré le régime pédagogique, donc une structure réglementaire, la M.P.E. devra décider de sa participation à l'implantation du régime pédagogique. Participer à l'implantation du régime pédagogique, c'est risquer de devenir le représentant du pouvoir et par conséquent, de perdre une certaine liberté dans ses relations avec l'acteur. C'est risquer aussi d'être petit à petit identifié au ministère de l'Éducation et de devenir l'objet de résistances dirigées non pas à l'agent lui-même mais à l'organisme dont il provient. Par ailleurs, refuser de participer à l'implantation du régime pédagogique, c'est éventuellement faire abstraction d'une structure réglementaire extrêmement importante appelée à régir l'ensemble de l'enseignement élémentaire québécois. Sera-t-il possible pour la Mission des Projets Expérimentaux de se définir un rôle intermédiaire, de participer à l'implantation du régime pédagogique sans pour autant s'identifier au pouvoir formel et devenir ainsi de moins en moins capable d'aider les enseignants à la solution de leurs problèmes ?

Une des caractéristiques les plus appréciées et un des facteurs d'efficacité de la Mission des Projets Expérimentaux a été, au cours des cinq dernières années, sa proximité des problèmes réels des enseignants ; une structure réglementaire, même la plus adéquate, s'adresse forcément à une moyenne et, de cette manière, ne répond pas aux besoins de tous. Il va sans dire que le régime pédagogique à l'élémentaire ne peut être exclu des préoccupations de la M.P.E. Cependant, celle-ci devra se situer clairement à l'intérieur de cette structure

réglementaire ainsi que face aux enseignants dont elle est issue et aux besoins desquels elle a tenté avec un certain succès de répondre au cours des dernières années.

Plus globalement encore, la Mission des Projets Expérimentaux, en conduisant le projet SEMEA depuis cinq ans est devenue de plus en plus compétente en matière d'enseignement élémentaire. Ce n'est un secret pour personne que le ministère de l'Éducation dispose d'un nombre assez limité de ressources dans ce domaine. Dans cette perspective, la M.P.E. peut être considérée, par les autorités du ministère de l'Éducation, comme l'embryon du service ou de la Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire. Si cela était, la Mission des Projets Expérimentaux devrait là encore résoudre un certain nombre de problèmes et faire des choix cruciaux. Si la M.P.E. devenait un jour ou l'autre responsable au ministère de l'Éducation de l'ensemble du réseau de l'enseignement élémentaire, pourrait-elle conserver ses caractéristiques de mobilité et d'adaptation aux besoins des enseignants ? Pourrait-elle continuer à être un agent de changement et une ressource pour les acteurs du système ? Si elle devenait responsable de l'enseignement élémentaire, la M.P.E. détiendrait en même temps les pouvoirs inhérents à cette responsabilité. En d'autres termes, la Mission des Projets Expérimentaux ferait partie intégrante de la bureaucratie scolaire ; dans cette hypothèse, le problème à résoudre serait celui de l'identification au pouvoir formel de ce qui a été simplement une agence de changement. Est-il possible de demeurer une agence de changement tout en détenant le pouvoir formel ? Là est toute la question, mais les risques sont grands que ces deux types de rôle ou de fonction soient incompatibles. D'une stratégie de type coopératif-démocratique, la Mission des Projets Expérimentaux pourrait passer à une stratégie forcément plus coercitive et bureaucratique, et cela malgré les intentions démocratiques les plus nobles.

Dans cette ligne de pensée, on peut se poser une autre question. Le ministère de l'Éducation pourra-t-il tolérer encore longtemps l'existence d'une agence de changement très peu intégrée aux structures administratives et qui œuvre dans un réseau d'enseignement dont une autre unité administrative est responsable ? Au cours des cinq dernières années, les relations de la Mission des Projets Expérimentaux avec les responsables de l'enseignement élémentaire au ministère de l'Éducation ont été polies mais relativement parallèles ; la participation de la M.P.E. à l'élaboration du régime pédagogique a exigé une collaboration plus soutenue et plus organique de l'agence SEMEA aux opérations de la Direction Générale de l'Enseignement Élémentaire et Secondaire. Que signifie ce rapprochement ? Sur quoi débouchera-t-il ? Ces questions demeurent pour le moment sans réponse. Mais dans l'éventualité d'une intégration plus formelle de la Mission des Projets Expérimentaux à la structure bureaucratique traditionnelle, nous ne pouvons nous empêcher de souligner le risque de « bureaucratisation » de l'agence de changement. Jusqu'à maintenant, le ministère de l'Éducation a su conserver à la M.P.E. un certain nombre de latitudes sans lesquelles son existence risque fort d'être compromise. Ces latitudes d'opération et cette liberté d'action pourront-elles être maintenues longtemps ? Non seulement nous l'espérons mais nous croyons que si la M.P.E. devait être soumise à un nombre croissant de tracasseries administratives, ses opérations, et partant sa vocation pourraient être sérieusement mises en danger. Enfin, un dernier problème vaut d'être posé. L'analyse de l'évolution de la stratégie SEMEA révèle que les collaborateurs de la Mission des Projets Expérimentaux dans le milieu ont non seulement tendance à s'identifier à l'agence SEMEA

mais encore à l'imiter parfois de façon servile. Nous avons été en mesure de constater que les stages régionaux d'été consécutifs au grand cycle SEMEA ont souvent été des copies réduites du stage de base ; les expérimentations locales du programme-cadre du projet REPERES ont été dans une certaine mesure réinterprétées en faveur de la centration sur les relations humaines et du travail en équipe, modèle qui avait été fourni par la Mission des Projets Expérimentaux. Dans cette perspective, que peut-on attendre des équipes SEMEA-suite ? La M.P.E. a tenté de consolider ses agences régionales et d'initier leurs membre à l'implantation des changements. Les stages de perfectionnement intégrés à l'opération SEMEA-suite ont développé chez les individus leur capacité d'effectuer un diagnostic pertinent, d'identifier les besoins de leur milieu et d'élaborer des projets d'action susceptibles de répondre à ces besoins. Si l'agence SEMEA initie à l'implantation des changements et si l'affiliation se poursuit, ne risque-t-on pas d'apprendre à tous les enseignants de l'élémentaire comment implanter des changements sans pour autant leur donner des indications sur les contenus mêmes de ce qu'ils désirent changer. En d'autres termes la M.P.E. s'est éloignée des contenus de l'enseignement élémentaire pour travailler au niveau des processus d'apprentissage et au niveau des méthodes d'implantation des changements, les agences régionales pourront-elles centrer leurs actions sur les contenus ? Ne vont-elles pas imiter la Mission des Projets Expérimentaux et entraîner leurs collègues à l'implantation de changements dont on ignorera les orientations fondamentales.

De toute manière, l'agence SEMEA devra être particulièrement vigilante au processus d'identification que son action déclenche chez les acteurs concernés dans le système. La M.P.E. ne devra pas oublier que ses gestes sont imités, que ses stratégies sont copiées et qu'il est inutile d'entretenir l'illusion que les agences régionales feront des choses bien différentes de ce à quoi elles ont elles-mêmes été entraînées.

Bibliographie

ALLEN, R.F. A commentary. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, # 2, (pp. 146-147).

ARGYRIS, C. (1962). *Interpersonal competence and organizational effectiveness*. Homewood, Illinois : Dorsey.

ARGYRIS, C. (1964). *Integrating the individual and the organization*. New York : Wiley.

BAVELAS, A. (1950). *Communication patterns in task oriented groups*. J. Accoustical Society of America. 22, (pp. 725-730).

BECKHARD, R. (1966). An organization improvement program in a decentralized organization. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, # 1, (pp. 3-27).

BENNE, K.D., BIRNBAUM, M. (1960). Change does not have to be haphazard. *The School Review*. 68, # 3 (pp. 283-293).

BENNE, K.D., HAVELOCK, R.G. (1967). An exploratory study of knowledge utilization, *In Concepts for social change*. G. Watson (Ed.) National Training Laboratories NEA.

BENNIS, W.G., BENNE, K.D., CHIN, R. (1969). *The Planning of change*, 2ème édition. New York : Holt, Rinehart and Winston.

BLAKE, R.R., MOUTON, J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston : Gulf.

BLAKE, R.R., MOUTON, J.S. (1966). Some effects of managerial grid seminar training on union and management attitudes toward supervision. *Journal of Applied Behavioral Science*, 2, # 4, (pp. 387-401).

BUCHANAN, R.C. (1967). Crucial issues in organizational development, *in Change in School System*. G. Watson (ed.) National Training Laboratories NEA.

BUCHANAN, R.C. (1967). The concept of organization development or self renewal, as a form of planned change, *in Concepts for social change*. G. Watson (ed.) National Training Laboratories NEA.

BUNKER, D.R. (1963). *The effect of laboratory education upon individual behaviour*. NTL Subscription Service, # 4. Washington, D.C. : NTL.

CARLSON, R.O. Strategies for educational change : Some needed research on the diffusion of innovations. *in Strategies for educational change*. Report of a conference held in Washington, D.C. Columbus : The Ohio State University Research Foundation, November 8-10, 1965.

CHIN, R., BENNE, K.D. (1969). General strategies for effecting changes in human systems, *in* W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin (eds.) : *The planning of change* (pp. 32-60). New York : Holt Rinehart and Winston.

COCH, L., FRENCH, J.R.P., Jr. (1958). Overcoming resistance to change, *in* Eleanor Maccoby, T.M. Newcomb, E. Hartley (Eds.) : *Readings in social psychology* (3e ed. rev.) (pp. 233-251). New York : Holt, Rinehart and Winston.

CROFT, J.C. (1970). Organizational development for Thornlea, a communication package and some results. *Journal of Applied Behavioral Science*. 6, # 7, pp. (93-107).

DAVIS, S.A. (1967). An organic problem-solving method of organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*. 3, # 1, (pp. 3-22).

DIONNE, J.L. *Organization for innovation.* Conférence prononcée au Teachers College Columbia University : New York, le 13 juillet 1966.

ETZIONI, A. (ed.) (1962) *Complex organizations,* New York : Holt, Rinehart and Winston.

ETZIONI, A. (1964). *Modern organizations.* Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

GOLEMBIEWSKI, R.T., BLUMBERG, A. (1967). A Confrontation as a training design in complex organizations : attitudinal changes in a diversified population of managers. *Journal of Applied Behavioral Science. 3,* # 4, (pp. 525-548).

GOULDNER, A.W. (1961). Engineering and clinical approaches to consulting. *In* W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin (Eds.) : *The planning of change* (pp. 643-653). New York : Holt, Rinehart and Winston.

GREINER, L.E. (1965). Organizational Change and Development. Thèse de doctorat inédite. Université de Harvard.

GUBA, E.G. Methodological strategies for educational change : *In Strategies for educational change.* Report of a conference held in Washington, D.C. Columbus : The Ohio State University Research Foundation, November 8-10, 1965.

HARRISON, R. (1966). Cognitive change and participation in a sensitivity training laboratory. *Journal of consulting psychology,* 30 (3).

HOMANS, G.C. (1950). *The human group.* New York : Harcourt.

JAQUES, E. (1964). Social-analysis and the Glacier Project. *Human Relations* 17, (pp. 361-375).

JUNG, C.C., FOX, R., LIPPITT, R. An orientation and strategy for working on problems of change in school systems, *In Change in School System.* G. Watson (ed.) National Training Laboratories NEA.

KATZ, E. (1957-1958). The two-step flow of communication : an up-to-date report on an hypothesis. *Public Opinion Quarterly.* 21 (1) (pp. 61-78).

LAKE, D.G. (1968). Concepts of change and innovation in 1966. *Journal of Applied Behavioral Science 4,* # 1 (pp. 3-25).

LAWRENCE, P.R., LORSCH, J.W. (1969). *Developing organizations : diagnosis and action.* Reading, Mass. : Addison-Wesley.

LEAVITT, H.J. (1965). Applied organizational change in industry : Structural, technological and humanistic approaches, *In* J.C. March (ed.) *Handbook of organizations.* Chicago : Rand McNally.

LEWIN, K. (1948). *Resolving social conflicts.* New York : Harper and Brothers.

LIKERT, R. (1961). *New patterns of management.* New York : McGraw-Hill.

LIPPITT, R., WATSON, J., WESTLEY, B. (1958). *The dynamics of planned change.* New York : Harcourt, Brace and Co.

LOOMIS, C.P. (1960). *Social systems : Essays on their persistence and change.* New York : D. Van Norstrand.

MANNHEIM, K. (1940). *Man and society in an age of reconstruction.* New York : Harcourt, Brace and World, Inc.

MARCH, J.G., SIMON, H.A. (1958). *Organizations*. New York : Wiley.

MAYO, E. (1949) *The social problems of an industrial civilization*. London : Routledge & Kegan Paul.

MCGREGOR, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York : McGraw-Hill.

MICHELS, R. (1959). *Political Parties*. New York : Dover.

MILES, M.B., LAKE, D.G. (1967). Self renewal in school systems : a strategy for planned change, *in Concepts for social change*. G. Watson, (ed.) National Training Laboratories, NEA.

NEFF, F.W. (1965). Survey research : a tool for problem diagnosis and improvement in organizations, *in* A.W. Gouldner & S.M. Miller (eds.) *Applied sociology*. New York : Free Press.

PAGES, M. (1961). The sociotherapy of the enterprise, *in* W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin (eds.) : *The planning of change* (pp. 168-187). New York : Holt, Rinehart and Winston.

PARSONS, T. (1965). *Social structure and personality*. London : Free Press.

ROETHLISBERGER, F.J., DICKSON, W.J. (1939). *Management and the worker*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

ROGERS, C.R. (1967) *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

ROGERS, E.M. (1967). *Bibliography on the diffusion of innovations*. Diffusion of Innovations Research Report No. 6. East Lansing : Department of Communication, Michigan State University.

SCHMUCK, R.A., RUNKEL, P.J., LANGMEYER, D. (1969). Improving organizational problem solving in a school faculty. *Journal of Applied Behavorial Science. 5*, # 4 (pp. 455-483).

SELZNICK, P. (1943). An approach to the theory of bureaucracy. *American sociological review. 8*, (pp. 47-53).

SELZNICK, P. (1948). Foundations of the theory of organization. *American sociological review. 13*, (pp. 25-35).

SELZNICK, P. (1949). *T V A and the grass roots*. Berkeley : University of California Press.

TAYLOR, F.W. (1911). *Scientific management*. New York : Harper.

TESSIER, R. (1968). L'influence de deux types d'écoles sur la poursuite de nouveaux objectifs pédagogiques. Thèse inédite, Université de Montréal.

TOULOUSE, J.M., ECHECOPAR, L. (1969). Les effets d'un programme de perfectionnement des cadres. Manuscrit inédit. Montréal : Institut de Formation par le Groupe Inc.

TRIST, E.L. (1969). On socio-technical systems, *in* W.G. Bennis, K.D. Benne, R. Chin (eds.) : *The planning of change* (pp. 269-282). New York : Holt Rinehart and Winston.

WALTON, R.E. (1965). Two strategies of social change and their dilemmas. *Journal of Applied Behavioral Science. 1*, # 2 (pp. 167-180).

WINN, A. (1966). Social change in industry : From insight to implementation. *Journal of Applied Behavioral Science. 2*, # 2 (pp. 170-185).

Achevé d'imprimer
sur les presses
de l'imprimerie Saint-Joseph.
le 8 décembre 1970.

LE LIVRE

Depuis le lancement du projet SEMEA (Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation actives) en 1966, une équipe d'agents de changement au sein du Ministère de l'Éducation s'est donné comme tâche de transformer progressivement l'enseignement élémentaire au Québec.

Des méthodes d'éducation actives au recyclage des enseignants, du perfectionnement des principaux d'école et des directeurs généraux des études aux programmes de formation des maîtres pour l'élémentaire : le projet SEMEA s'est considérablement modifié au cours des années. Les modalités concrètes de son action se sont transformées bien que ses objectifs fondamentaux soient demeurés stables.

Le présent volume poursuit trois buts principaux :

— Il veut d'abord rendre compte de la stratégie de changement déployée par les responsables de SEMEA en vue de provoquer et d'accélérer la réforme de l'enseignement élémentaire québécois.

— Il présente la narration de l'ensemble de l'expérience SEMEA, de sa naissance jusqu'à nos jours. Le projet SEMEA demeure, aux yeux des auteurs, unique au monde par l'envergure de ses objectifs et de la stratégie déployée pour les atteindre. D'où l'intérêt d'en témoigner le plus fidèlement possible au strict plan de l'historiographie.

— Il se veut aussi une réflexion théorique sur le changement planifié à l'aide d'un nouveau modèle d'analyse. Cette réflexion contribue à une meilleure compréhension des divers facteurs en cause dans un processus de changement.

LES AUTEURS

Jean-Jacques Noreau occupe actuellement le poste de directeur-général-adjoint à la Planification au Ministère de l'Éducation du Québec. Il fut directement impliqué dans toutes les étapes du Projet SEMEA. Il a participé comme professeur-stagiaire au premier cycle SEMEA (Dorval). Il n'a pas tardé à devenir membre de l'équipe volante responsable de l'ensemble du projet. Il fut par la suite directeur de la Mission des Projets Expérimentaux. M. Noreau est sans doute l'un des artisans importants du développement pédagogique au Québec. Il travaille surtout dans le cadre de ses nouvelles fonctions à la réorganisation des structures du Ministère dans le sens d'une rationalité accrue de gestion gouvernementale.

Roger Tessier et Bernard Tremblay sont tous deux psychologues consultants en relations humaines à l'Institut de Formation par le Groupe.

Monsieur Tessier participa à l'élaboration initiale du Projet SEMEA à titre de consultant. Il fut également impliqué dans plusieurs de ses phases subséquentes à la fois comme animateur et comme consultant. Ses activités principales se situent en milieu universitaire, où il agit à la fois comme consultant et comme professeur, ainsi qu'au niveau de l'élaboration et de la mise en marche de nouveaux programmes. Il est particulièrement intéressé au développement des organisations et à la psychosociologie du changement à l'intérieur de la bureaucratie.

Monsieur Tremblay a participé à l'exécution d'un grand nombre des opérations SEMEA. Actuellement, il travaille surtout comme consultant auprès de diverses organisations. Ses activités l'ont amené à s'intéresser surtout aux problèmes de la dynamique et de l'exercice du pouvoir dans différents milieux. D'autre part, il est préoccupé par le développement des grands ensembles humains non organisés ; il participe activement à diverses tentatives d'application de la psychologie aux problèmes sociaux contemporains, tentatives appelées à s'unifier autour d'un nouvel axe théorique et pratique : la « *psychologie communautaire* ».

L'INSTITUT DE FORMATION PAR LE GROUPE INC.

L'Institut de Formation par le Groupe Inc. offre aux individus et aux organismes des services professionnels de formation et de consultation dans le domaine des relations humaines et de l'organisation du travail. Il poursuit comme objectif général le développement et une meilleure utilisation des ressources humaines dans les divers secteurs de notre société.

Conçues dans la même optique, les Éditions de l'Institut de Formation par le Groupe se proposent de mettre à la disposition du public de langue française les données des sciences humaines, théoriques et appliquées, qui peuvent lui être d'une grande utilité face aux situations complexes qu'il rencontre quotidiennement dans son travail et sa vie sociale.